



**La pregunta desde la filosofía en la argumentación oral desde los primeros
años de vida escolar.**

Maestría en Educación.

Énfasis en Didáctica de la Lectura y la Escritura

Tatiana Gutiérrez Bedoya

Licenciada en Pedagogía Infantil

Asesoras:

PhD. Claudia Arcila

PhD. Solbey Morillo

Universidad de Medellín

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

2020

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, a Dios por permitirme culminar este trabajo investigativo, dándome la fortaleza para salir adelante, pese a las dificultades que se presentaron durante el proceso.

Al Ministerio de Educación Nacional, porque a través del programa de Becas de la excelencia para docentes, me dieron la oportunidad de cualificarme como magister en educación.

A la Universidad de Medellín, espacio en el cual encontré el saber y la disertación, elementos fundamentales para mi crecimiento profesional.

A mis maestros por su paciencia, entrega e idoneidad. En especial a mi talleristas y asesoras Solbey Morillo Puente y Claudia Arcila Rojas, quienes me orientaron en la consolidación de esta propuesta. Con su experticia y su apoyo afectuoso me acompañaron incesantemente en este proceso de descubrimiento como investigadora y de reinención como maestra y persona.

Tabla de contenido

1. CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
1.1 Título:.....	7
1.2 Resumen.....	7
1.3 Introducción	8
1.4 Problema	9
1.5 Justificación:	15
1.6 Objetivos	18
1.6.1 Objetivo general:.....	18
1.6.2 Objetivos específicos:	18
2. CAPÍTULO II: MARCO TEORICO	18
2.1 Estado del arte.....	18
2.2 Marco conceptual.....	34
2.2.1 Estrategias didácticas para fortalecer la argumentación oral	34
2.2.1.1 La pregunta	39
2.2.1.2 La pregunta desde la filosofía	43
2.2.2 Argumentación.....	53
2.2.2.1 Argumentación oral	61
3. CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO	68
3.1 Tipo de investigación.....	68
3.2 Población y muestra	70
3.3 Tipo de muestreo.....	70
3.4 Sistema de variables y sistema de categorías.....	71
3.5 Instrumentos de recolección de datos y de información	73
3.5.1 Rúbrica de evaluación.....	74
3.5.1.1 Validez del instrumento	75
3.5.1.2 Confiabilidad del instrumento.....	78
3.5.1.3 Confiabilidad intercodificadores.....	80
3.5.2 Diario de campo.....	84
3.5.3 Registros audiovisuales.....	84
3.5.4 La encuesta	86

3.6 Técnicas de recolección	86
3.6.1 Observación participante	86
3.6.2 Grupo focal	87
3.7 Técnicas de análisis de la información	88
3.7.1 Categorización y codificación.....	88
3.7.2 Técnica descriptiva e inferencial	88
4. CAPITULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS	89
4.1 Análisis descriptivo.....	89
4.1.1 Caracterización de la muestra	89
4.1.2 Respuestas de los estudiantes a los ítems de argumentación oral pretest	93
4.1.3 Respuestas de los estudiantes a los ítems de argumentación oral posttest.....	97
4.1.4 Análisis descriptivo de los puntajes (sumatoria) de argumentación oral.....	100
4.2. Análisis Inferencial	101
4.2.1 Comparación de medias de Argumentación oral (pretest) según grupo control y experimental.....	101
4.2.2 Comparación de la diferencia de medias de Argumentación oral (pretest postest) según grupo control y experimental	102
4.2.3 Incidencia de variables sociodemográficas en el fortalecimiento de la argumentación oral.....	104
4.3 Análisis de los diarios de campo.....	105
5. CAPITULO V: ESTRATEGIA DIDÁCTICA, PREGUNTA DESDE LA FILOSOFÍA	122
6. CAPITULO VI: CONCLUSIONES	152
7. REFERENCIAS.....	157
8. Anexos	166
Anexo 1. Rubrica de evaluación para medir la argumentación oral:	166
Anexo 2. Carta de permiso para registro fílmico.....	168
Anexo 3. Encuesta para aspectos sociodemográficos.....	169

Lista de tablas

- Tabla 1. Tabla resumen de los cálculos previos del CVC de los ítems del instrumento.
- Tabla 2. Estadísticos de fiabilidad
- Tabla 3. Estadísticos de fiabilidad del instrumento
- Tabla 4. Estadísticos de fiabilidad eliminando dos ítems
- Tabla 5. Codificación intercodificadores.
- Tabla 6. Clasificación de los estudiantes del grado segundo según Sexo. Medellín, Colombia, 2019
- Tabla 7. Nivel educativo de los padres de los estudiantes, grupo control y experimental. Medellín, Colombia, 2019.
- Tabla 8. Actividad extracurricular y práctica de un deporte, grupo control y experimental. Medellín, Colombia, 2019
- Tabla 9. Dinámicas familiares, grupo control y experimental. Medellín, Colombia, 2019
- Tabla 10. Respuestas de los estudiantes a los ítems de argumentación oral pretest (en %). Medellín, Colombia, 2019
- Tabla 11. Respuestas de los estudiantes a los ítems de argumentación oral posttest (en %). Medellín, Colombia, 2019
- Tabla 12. Estadísticos descriptivos de la argumentación oral pretest y posttest según grupo control y experimental. Estudiantes de 2° grado. I.E. Medellín, Colombia, 2019
- Tabla 13. Comparación de medias de Argumentación oral (pretest) según grupo control y experimental. Medellín, Colombia, 2019

Cuadros

Cuadro 1. Valoración del Índice Kappa

Lista de anexos

Anexo 1. Rubrica de evaluación para medir la argumentación oral.

Anexo 2. Carta de permiso para registro fílmico.

Anexo 3. Encuesta para aspectos sociodemográficos.

1. CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Título: La pregunta desde la filosofía en la argumentación oral desde los primeros años de vida escolar.

1.2 Resumen

El presente ejercicio investigativo tuvo como objetivo principal el fortalecimiento de la argumentación oral a través de la pregunta desde la filosofía. Para ello, se evaluó el estado inicial y final de la argumentación oral de los estudiantes, para luego de la aplicación de la estrategia poder comprender los cambios generados y medir el impacto en los resultados. Esta pretensión, surgió con la preocupación que aqueja a algunos maestros e investigadores de la educación acerca del perfil del estudiante que se está formando desde la escuela y con ello, las habilidades, aprendizajes y experiencias a las que debería tener acercamiento. Por ello y teniendo en cuenta las principales dificultades que se observan en el proceso formativo, el foco central de este trabajo se centró en la argumentación oral con la intención de aportar a una educación que haga preguntas y no, que dé respuestas y de esta manera, poder desarrollar formas de pensamiento flexibles, con actitudes críticas y reflexivas hacia el conocimiento.

En esta línea de sentido se esperaba incitar al estudiante a construir esa competencia como esa capacidad y abrirse al despliegue de lo humano para habitar el lenguaje desde un sentido más profundo. Ello, a través de la pregunta desde lo problemático, esperando aportar a esa capacidad de problematizar, contradecir, construir saber y asumir posturas y concepciones de la vida de manera reflexiva y propositiva.

De esta manera, se propuso la pregunta desde la filosofía como experiencia de apertura al cuestionamiento constante desde lo cotidiano, posibilitando la comprensión y el encuentro de lo

simbólico de cada situación, cada palabra y cada pensamiento que se construye en la relación del sujeto con el mundo. El objetivo de la investigación fue fortalecer la argumentación oral a través de la pregunta desde la filosofía. Para ello, se diseñó e implementó en estudiantes de segundo grado de una institución educativa oficial de Medellín, una estrategia denominada "la pregunta desde la filosofía" y se evaluó el estado inicial y final de la argumentación oral de dichos estudiantes con el fin de poder comprender los cambios generados en su argumentación. Fundamentando esto, a su vez, con la triangulación realizada desde los diarios de campo, la teoría y el análisis del investigador.

Luego de la medición de los resultados cuantitativos y el análisis cualitativo se pudo concluir que la pregunta desde la filosofía ayuda a fortalecer la argumentación oral de los estudiantes en sus primeros años escolares, en este caso, en el grado segundo. Pudiendo establecer que es necesario posicionar al estudiante como un protagonista dentro de su proceso educativo, resignificando su palabra y motivando la vinculación del pensamiento con el lenguaje.

Palabras claves: Pregunta, filosofía, argumentación oral, primaria.

1.3 Introducción

La pregunta desde la filosofía se planteó como la vinculación entre la incertidumbre y el pensamiento profundo como una apuesta para crear espacios comunicativos en comunidad, que permitieran adquirir un conocimiento sentido de lo que se piensa, se observa y se pretende saber. Esta apuesta pretendía dotar de sentido la palabra de sujetos que apenas están iniciando su vida académica, esperando que pudieran preguntarse por asuntos esenciales de la vida y su cotidianidad, y desde allí, aflorar discursos y diálogos en clave argumentativa. De esta manera, la argumentación en vinculación con la filosofía representa una relación profunda con el pensamiento y el lenguaje,

atendiendo al acto de problematizar, contradecir, refutar, debatir y por supuesto, construir alternativas y posibilidades a través de la palabra.

En este sentido, el presente trabajo investigativo está organizado en siete capítulos. El primero de ellos, corresponde al planteamiento del problema, exponiendo algunas situaciones y condiciones actuales de la educación, en este caso, alrededor de una institución del Corregimiento de San Antonio de Prado. Además, están expuestas las razones que fundamentan esta propuesta desde la justificación, estableciendo en últimas, los objetivos que rigen esta investigación.

En segundo lugar, se expone el marco teórico. Allí se establece el estado del arte, donde a partir de una búsqueda de los últimos 5 años se analizaron las diferentes investigaciones alrededor de la argumentación oral y la pregunta desde la filosofía, encontrando los puntos comunes, pero también descubriendo lo novedoso de este ejercicio investigativo. A su vez, se expone el marco conceptual, definiendo como referentes rectores los siguientes: estrategias didácticas para fortalecer la argumentación oral, la pregunta, la pregunta desde la filosofía, la argumentación y la argumentación oral.

Continuamente se delimita el marco metodológico, definiendo el tipo de investigación, la población y la muestra, el tipo de muestreo, el sistema de variables y de categorías, los instrumentos y técnicas de investigación para la recolección de información y las técnicas de análisis de la información, entre ellas, la categorización, codificación y la técnica descriptiva e inferencial. En el capítulo IV, se realiza un análisis de los resultados desde lo cuantitativo y lo cualitativo. El primero de ellos, a partir del análisis descriptivo, empleando frecuencias absolutas simples y % en el caso de las variables categóricas, en este caso, para describir las variables de contexto. Desde lo inferencial, se realizó una comparación de medias o promedios de la diferencia entre los puntajes de argumentación oral pre y post mediante la prueba t de student.

Posteriormente, se expone la estrategia didáctica con cada una de las situaciones planteadas, señalando la dinámica de cada una de las experiencias propuestas. En el capítulo VI, se exhiben las conclusiones del trabajo, dando respuesta al problema planteado y los objetivos propuestos. Finalmente, se

muestran las referencias bibliográficas y los anexos que se requirieron para realizar este trabajo investigativo.

1.4 Problema

A lo largo de la historia, la educación ha sido una preocupación constante, cuestionando y evaluando los diferentes procesos que allí se dan, tales como el proceso de enseñanza y aprendizaje, la relación estudiante y maestro, la pertinencia de los contenidos planteados, la formación en competencias, los enfoques y paradigmas, entre otros. Estos asuntos han generado un gran interés en los investigadores de la educación, quienes, con sus pretensiones, han querido identificar problemáticas y dificultades en este campo con la iniciativa de plantear posibles situaciones, reflexiones y propuestas en pro de una educación con calidad.

Una de esas tensiones, se refiere al perfil de estudiante que se está formando y a las posibilidades que le son brindadas durante su proceso académico. Entre ellas, una fuerte preocupación parte de la dimensión comunicativa, en la cual, la capacidad argumentativa oral de los estudiantes desde las edades iniciales, según algunas investigaciones, existen debilidades significativas, como la reducción del lenguaje al uso memorístico y recitado de la oralidad. Esto, implica que el discurso no sea genuino, pues representa un texto oral repetido y superficial de otras fuentes, que no ha atravesado el pensamiento, la reflexión y la retroalimentación, para hacer posible la construcción de actitudes, posturas y percepciones acerca de la vida. Ello, implica pensar en las consecuencias que esto trae o podría traer en cuanto a la dificultad para asumir y defender puntos de vista con sentido, movilizar el pensamiento para construir conocimientos, y además incapacidad para expresarse con argumentos con sentido. En este sentido, si estos asuntos no son abordados desde los primeros años de vida, pueden traer consigo grandes repercusiones no solo en desempeños actuales, sino también en años posteriores, viéndose afectado no solo el desarrollo

académico y cognitivo, sino también la formación desde el ser y el actuar en sociedad. Al respecto, Benlleoch, (2014) sostiene que:

(...) podemos decir que la lengua oral se trabaja, todavía hoy, simplemente mediante dictados, lecturas en voz alta o, en el mejor de los casos, se les pide a los alumnos una exposición oral. Entonces, ellos mismos preparan lo que van a decir en la exposición previamente en un texto escrito, con la corrección lingüística y organización del discurso típica de este código. Una vez escrita su exposición, la memorizan para después presentarla delante de sus compañeros. Es evidente que el único aspecto oral en estos casos es la pronunciación. Por lo tanto, se trata de actividades donde se acaba trabajando realmente la expresión escrita y lectora, más que la expresión oral. (p.12)

Sumado a esto, existe la idea en los maestros e incluso en algunos teóricos, que la argumentación hace parte de la maduración cognitiva, en la que los niños aun no tienen la capacidad para argumentar. Por ello, se observa ciertas situaciones, en las cuales los estudiantes no se les dan espacios para la discusión, impidiendo que ellos puedan cuestionarse o generar argumentos frente a las conversaciones que se dan en el diario de la escuela. Esta situación, desde una visión proyectiva, afecta a los niveles superiores, pues si los educandos desde sus primeros años escolares no tienen oportunidades para la participación y discusión, difícilmente serán personas propositivas y reflexivas a la hora de exponer sus ideas y defenderlas en años escolares superiores. Entre los investigadores que han identificado esta situación, se encuentra Hurtado (2006), quien expresa:

(...) la situación es mucho más delicada en la educación básica primaria, en donde existe la creencia de que, dada la incapacidad cognitiva y lingüística de los niños para ejercer la argumentación, no tiene sentido diseñar e implementar ningún tipo de secuencia didáctica encaminada a dinamizar su desarrollo, lo que a mi modo de ver, impide que se movilice y se cualifique la génesis de la competencia argumentativa, pues ésta no surge en la adolescencia o en la edad adulta, al margen de un proceso de construcción. (p. 14)

Esta realidad, no es ajena a lo que se vive en la Institución Educativa que es objeto de estudio de esta investigación, ubicada en Medellín, en el corregimiento de San Antonio de Prado, allí, los planes de estudio si bien plantean el desarrollo de la oralidad, en la práctica se logró observar el desconocimiento o desinterés para posibilitar asuntos como la argumentación oral. Además, al contrastar las prácticas educativas que se dan en los últimos años de básica primaria y los diferentes grados de básica secundaria, es notoria la dificultad que presentan los estudiantes para expresarse oralmente en las situaciones escolares como: exposiciones, debates, sustentaciones y conversaciones con los demás, evidenciando las dificultades que deja el tránsito por los primeros grados de la vida escolar. Por ello, se planteó entonces una propuesta investigativa centrada en la pregunta desde la filosofía para fortalecer la argumentación oral en los primeros años escolares, específicamente en el grado segundo de primaria.

En este sentido se hizo menester retomar los “*Estándares básicos de competencias del lenguaje*”(Los Estándares Básicos de Competencias son el producto de un trabajo interinstitucional y mancomunado entre el Ministerio de Educación Nacional y las facultades de Educación del país agrupadas en La Asociación Colombiana de Facultades de Educación) los cuales proveen un panorama de lo que espera el MEN (Ministerio de educación nacional) con relación a la argumentación oral. En ella se reconoce la importancia de la oralidad como esa capacidad de comunicarse y compartir con sus pares, expresando creencias, emociones y experiencias. Textualmente, el MEN expresa que:

(...) los individuos participan en contextos sociales particulares e interactúan con otros, compartiendo puntos de vista, intercambiando opiniones, llegando a consensos o reconociendo diferencias, construyendo conocimientos, creando arte, en fin, propiciando una dinámica propia de la vida en comunidad y construyendo el universo cultural que caracteriza a cada grupo humano. (2006: p. 20).

De esta forma, se proponen unos estándares desde primero a tercero que están direccionados a la oralidad, donde el enunciado identificador alude a la producción de textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos y como sub-proceso se formula que el estudiante logre exponer y defender las propias ideas en función de la situación comunicativa, lo cual devela la necesidad de permitir espacios para la argumentación oral, fortaleciendo experiencias enunciativas que permitan a los estudiantes alcanzar este nivel o incluso ir más allá. Así mismo, en los *“Derechos básicos de aprendizaje”* (Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), son el conjunto de aprendizajes estructurantes que construyen las niñas y los niños a través de las interacciones que establecen con el mundo), se menciona para el grado segundo en específico, la expresión de ideas atendiendo a las características del contexto comunicativo en que las enuncia, planteando como evidencias de aprendizaje la participación dentro los espacios de conversación que hay en el entorno, el respeto por las ideas expresadas por los interlocutores y finalmente la selección de palabras que tienen sentido, estableciendo relación con las ideas que se quieren expresar en los diálogos.

En esta dirección, vale la pena exponer la importancia del fortalecimiento de la argumentación oral desde los ciclos iniciales de la educación. Para ello, Plata (2011) habla de la argumentación oral como: “(...) una opción educativa para pensar u aportar a una educación para la incertidumbre, y para desarrollar formas de pensamiento flexibles, y actitudes críticas y creativas hacia el conocimiento” (p. 140). De esta forma, es visible la necesidad de proponer espacios y situaciones de participación, que inviten al estudiante a movilizar su pensamiento y a construir argumentos válidos desde la construcción del saber y la relación con los demás; apuntando a la formación de sujetos que se inicien en la construcción de estructuras argumentativas que conlleven a reconocer y elaborar discursos persuasivos.

Para esta investigación, como ya se mencionó, la estrategia didáctica a considerar es la pregunta desde un enfoque filosófico, asumiendo que desde allí la palabra puede tomar sentido, pues desde este campo, lo que se espera es que las preguntas que se planteen inviten a los estudiantes a inquietarse por asuntos esenciales de la vida y su cotidianidad, pudiendo construir espacios para la interpelación con el objetivo de aportar a la construcción del significado de las cosas y la vida misma. Parafraseando a Nomen (2018) desde la propuesta de la filosofía para niños, esta pretende crear espacios comunicativos en comunidad, que permitan adquirir un conocimiento profundo de lo que se piensa, se ve y se pretende saber. De esta forma, esta perspectiva filosófica unida a la pregunta, se convierten en la posibilidad al cuestionamiento y la reflexión y pretende llevar al estudiante a la construcción de argumentos válidos y propositivos. Para reconocer el sentido de esta propuesta, se cita a Bañales, Vega, Araujo, Reyna y Rodríguez. (2015) quienes exponen que:

(...) es importante atender especialmente al diseño de tareas de “argumentar para aprender” basadas en preguntas controversiales, significativas y complejas, y dotar a los estudiantes de los materiales adecuados para responderlas, en este caso que cuenten con información con puntos de vista opuestos; es decir, se requiere diseñar tareas que alineen demandas con ayudas y materiales, a fin de facilitar el aprendizaje conceptual y disciplinar; no hay que olvidar que los tipos de preguntas determinan en gran medida los procesos de comprensión y aprendizaje profundo en tareas complejas. (p. 904)

Se espera entonces que esta propuesta sea el punto de partida en la Institución Educativa en cuestión para formar sujetos con criterio argumentativo, que puedan percibir y entender el mundo en que habitan y a partir de esta interpretación asumir posturas y concepciones de la vida; para así poder compartirlas con los demás y aprender cada día más de las relaciones del lenguaje que se establecen. En este sentido, se necesita entonces de maestros que inviten a sus estudiantes

a cuestionarse a sí mismos, con la posibilidad de que ellos puedan tener una mirada profunda del contexto que habitan y encontrar en el lenguaje la vía para relacionarse con los demás y el medio para comprender el mundo. Por todo lo anterior la pregunta de investigación que fundamenta ese proyecto, es: *¿Es posible fortalecer la argumentación oral en estudiantes de grado segundo, a través de la pregunta desde la filosofía, como estrategia didáctica?*

1.5 Justificación:

En la educación, la preocupación por el código escrito ha sido una variante predominante; se le ha dado mayor valor al fomento de la capacidad escrita sobre la oral, dejando de lado capacidades como la argumentación oral, cuyo fortalecimiento queda relegado a niveles superiores de la educación y únicamente como responsabilidad del área de lengua castellana. Sin embargo, no puede desconocerse que todos los miembros de una comunidad lingüística han sido en primer lugar hablantes, y solo como consecuencia del aprendizaje del lenguaje y la lengua como sistema de signos dotados de sentido, los sujetos pueden llegar a ser lectores y escritores.

En virtud de ello, la escuela tiene una gran responsabilidad, la cual consiste en formar sujetos que puedan responder a las exigencias comunicativas de la vida social. Es ahí cuando la argumentación oral aparece como una manera de permitir y generar situaciones pedagógicas espacios para la formación de sujetos activos, que logren satisfacer su necesidad básica de comunicación, capaces de expresar deseos, emociones, sueños, llamar la atención del otro y persuadirlo, aportando de esta forma a su crecimiento personal y al mismo tiempo al crecimiento de la sociedad de la cual hacen parte.

Por lo tanto, se visibiliza la necesidad de pensar una propuesta que le atribuya importancia a la palabra de los estudiantes, donde se les invite a preguntarse por el sentido desde lo que dicen, cómo y para qué lo dicen. De esta forma, se espera entonces que la pregunta desde

la filosofía como estrategia didáctica, dote de significación los aportes, afirmaciones y expresiones de los estudiantes, cultivando en ellos la necesidad de plantear argumentos, además de movilizar su pensamiento desde la pretensión de construir un conocimiento profundo. Por medio de la pregunta con enfoque filosófico, se plantea la posibilidad que el estudiante se forme en la reflexión y la proposición desde edades tempranas, asumiendo que esto le será de gran ayuda en su desempeño, no solo desde la perspectiva de la escuela, sino también desde la relación con el otro; en últimas se trata de la posibilidad de cuestionar, comprender y encontrar lo simbólico de cada situación, cada palabra y cada pensamiento que habita en el mundo. Para señalar la vinculación e importancia de la filosofía con el acto de preguntar desde edades tempranas, se hace necesario retomar esta cita:

Creo que la filosofía corresponde, fundamentalmente, a una edad juvenil; creo que los niños y los adolescentes en su primera adolescencia son todos metafísicos espontáneamente. Los niños hacen preguntas metafísicas constantemente, y las grandes inquietudes pertenecen a esas etapas de la infancia y de la adolescencia. [...] Quiere decir que la filosofía está ligada verdaderamente a la formación. La filosofía tiene algo de juvenil en sí misma, y debería enseñarse o profesarse en edades tempranas “(Savater, 2007, p. 23 citado por Amézquita, 2013, p.82).

En esta línea de sentido, confiar en la fuente filosófica como base pedagógica de la pregunta, requiere gran responsabilidad con la formulación de la misma, pues el carácter trascendental de la pregunta desde la filosofía sugiere que el proceso argumentativo supere lo individual de las apreciaciones para elevar cierto carácter universal que convoca a dialogar y hacer extensas las reflexiones como patrimonio de la humanidad. De ahí, el aporte de esta propuesta a la interacción constante con el otro, brindando la posibilidad de formarse a través del diálogo compartido, cuestionándose conjuntamente desde el sentido y la razón de los acontecimientos de la vida que permite en últimas la construcción de reflexiones y perspectivas del entorno.

Desde este direccionamiento, se espera generar en los estudiantes reflexiones que los lleven a cuestionarse por sus propias creencias, aflorando una mirada crítica y con sentido hacia sus acciones, actitudes y posiciones frente a la vida. De esta forma, la educación podría asumirse como un acto libre y de transformación, donde priman los espacios para la voz del estudiante y donde se pretende que la sociedad sea producto de una construcción social, posibilitando que las personas logren desarrollar habilidades cognitivas, emotivas y sociales, que promulguen el respeto hacia el otro y la formación de sujetos pensantes y transformadores.

En consecuencia, es imperante responder a esta necesidad desde los primeros años de vida de un sujeto, logrando mostrar las relaciones de sentido que se pueden construir desde esos espacios de pensamiento, diálogo e interacción colectiva como determinantes para la formación como sujeto académico y social. Se trata entonces de resignificar la participación en lo público, la tolerancia a la diferencia, la movilización del pensamiento crítico, el respeto por las opiniones de los demás y la posibilidad de aprender a protestar a través de la palabra. En última instancia, sería aprender a convivir en un mundo diverso, donde el sujeto tenga la capacidad de respetar, escuchar y valorar los argumentos del otro; elaborando criterios y argumentos válidos que lo legitimen como sujeto pensante y propositivo que quiere, puede y necesita reinventar los modos de ver, pensar y convivir en la sociedad que lo envuelve.

Teniendo en cuenta estas justificaciones, se propuso el siguiente ejercicio investigativo que tiene como título: *La pregunta desde la filosofía en la argumentación oral desde los primeros años de vida escolar.*

1.6 Objetivos

1.6.1 Objetivo general:

- Fortalecer la argumentación oral a través de la pregunta desde la filosofía, como estrategia didáctica, en el grado segundo de primaria.

1.6.2 Objetivos específicos:

- Evaluar el estado inicial y final de la argumentación oral de los estudiantes.
- Comprender los cambios en la argumentación oral de los estudiantes después de la implementación de la pregunta desde la filosofía, como estrategia didáctica.

2. CAPÍTULO II: MARCO TEORICO

2.1 Estado del arte

En primera instancia, es importante reconocer que la pregunta como estrategia didáctica para fortalecer la argumentación oral, ha sido un campo poco explorado, y más aún si se habla de la pregunta desde la filosofía. Por lo que los hallazgos encontrados tratarán de presentar la importancia y necesidad del fortalecimiento de la argumentación oral desde los grados menores y plantear las bondades de la pregunta como fundamentación de posible estrategia didáctica para lograrlo. Por una parte, se retoma el campo de la argumentación desde una perspectiva amplia, en la cual, un porcentaje significativo de las investigaciones se ubican en la educación secundaria, media y/o universitaria y unas pocas en la educación primaria; sin embargo, permiten rescatar el concepto de argumentación oral y sus características, destacando la significación de estos procesos en la formación de los estudiantes.

Por otra parte, se significa el valor de la pregunta, situándola como una estrategia didáctica que permite la movilización del pensamiento y por ende brinda la oportunidad de argumentar, dándole un énfasis desde la filosofía como esa posibilidad de preguntarse, pensar y comprender el mundo desde un sentido profundo, ya que desde esta disciplina es posible preguntarse y reflexionar por todo lo que acontece en el contexto que rodea al sujeto. Desde Savater (1999) la filosofía aporta porque: “no se trata de transmitir un saber ya concluido por otros que cualquiera puede aprenderse... sino de un *método*, es decir un camino para el pensamiento, una forma de mirar y de argumentar” (p. 6). De esta forma se pretende entonces plantear la pregunta como estrategia desde un enfoque filosófico para fundamentar esta propuesta estableciendo el camino a recorrer.

En primera instancia, Monzo (2011) presenta un rastreo por América Latina desde 1980 a la fecha con relación a los trabajos realizados acerca de argumentación oral, tanto sobre la enseñanza de la misma como sobre el estado o nivel de argumentación de los estudiantes. Entre los resultados, encontró que gran parte de las tesis encontradas en relación con este tema, se tratan desde la perspectiva filosófica, jurídica y lingüística y desde las áreas específicas de la pedagogía se encuentran muy pocas. Este trabajo investigativo representa un llamado de atención y una invitación a reconocer la necesidad de que sean los pedagogos y educadores quienes se preocupen por estos campos de estudio, aportando de esta forma a la construcción de sentidos en la educación. De ahí la validez de la intención que tiene la presente propuesta investigativa, la cual pretende aportar al campo de la investigación y la pedagogía desde la movilización del pensamiento y la vivencia de la oralidad.

Ahora bien, para dar a conocer los trabajos realizados en torno a la argumentación oral, se retoma a Larraín y Freireb (2012), quienes plantearon un estudio que consistía en aportar a la identificación de dimensiones para aprehender la argumentación en la enseñanza. Los resultados

demonstraron que para aprehender la argumentación en el aula, es necesario tener en cuenta tres dimensiones: nivel conceptual, estructura argumentativa y tipo de interacción, lo que da un indicio interesante para la elaboración de una propuesta que apunte a los aspectos fundamentales y necesarios de ella.

De esta forma, es claro entonces, que si existieran espacios constantes para la oralidad, se podrían plantear estructuras argumentativas complejas y posibilitar el desarrollo de habilidades de pensamiento científico avanzado. Además, complementan su estudio, brindando una serie de apreciaciones que permiten identificar la importancia de la argumentación oral, explicando cómo la oralidad desde la justificación moviliza el pensamiento reflexivo, lo que conlleva en últimas a la construcción del saber. De esta manera, este estudio permite reflexionar sobre dos puntos importantes, el primero las bondades y fortalezas que se despliegan de la argumentación oral y la segunda cómo ésta llega a ser transversal a todas las áreas del conocimiento.

En este punto, para hacer una reflexión en cuanto a las estrategias que pueden movilizar la argumentación oral, se hace necesario acudir a Vargas y Guachetá (2012), quienes rescatan la significación de la pregunta dentro del proceso de construcción de conocimientos. Inicialmente resaltan la importancia de esta herramienta dentro del aprendizaje, acudiendo a “Sócrates cuando empleaba la mayéutica como procedimiento básico y esencial para estimular la actividad reflexiva del hombre, y, orientarlo en la búsqueda personal de la verdad” (p. 173, 174). Los autores en sus desarrollos teóricos plantean la penuria de propiciar espacios de diálogo que posibiliten el pensamiento, los interrogantes y la comunicación, explicando que la pregunta como dispositivo pedagógico implica ser conscientes también de lo que se pregunta, pues se debe tener un fin claro, que radica en construir significados bien fundamentados, reconociendo en este punto el valor de la filosofía, como posibilitadora de estas pretensiones.

En este sentido, se recoge no solo los aportes que proponen los estudiantes, sino también la lectura del mundo que ellos hacen, materializada por medio de la oralidad. Otro aspecto a resaltar es la referencia que hacen estos escritores a la hora de retomar a Freire (1986) desde la pedagogía de la pregunta como la manera de aplicar a una educación liberadora, reconociendo el cambio de paradigma que rige la enseñanza a través de una pedagogía de respuestas, por una educación integradora a partir de la pregunta. Finalmente terminan vislumbrando la relación de la pregunta con la hermenéutica, pues el ejercicio de preguntar implica el acto de pensar y toda pregunta en tanto pretensión de construir conocimiento, implica la comprensión de una realidad.

Con relación a la posibilidad de realizar lecturas del mundo y a la educación liberadora propuesta por Freire, Hernández y Hernández (2012) retoman la filosofía para niños como ese espacio de vivencias orales, donde pueden pensar y reflexionar libremente, relacionando esto con la generación de pensamiento creativo. Exponen que, por medio de la filosofía, los niños pueden llegar a pensar genuinamente, donde los estudiantes puedan investigar, construir y diseñar, logrando cuestionar y comprender cada uno de los acontecimientos que circundan cerca de ellos.

Además de estos puntos de reflexión, Migdalek, Santibáñez y Rosemberg (2013) pudieron constatar que independientemente de la edad, los niños eran capaces de producir expresiones de oposición argumentativa aunque no fueran argumentos estructurados en todo su rigor. En su investigación, pusieron a prueba un sistema de categorías para analizar las estrategias argumentativas que desplegaban los niños en situaciones de juego con niños de tres, cuatro y cinco años, dando cuenta de una fase protoargumentativa. En muchas de las disputas ocurridas durante el juego, los niños desplegaban diversas estrategias argumentativas para sostener y persuadir a sus compañeros de juego de llevar a cabo determinadas acciones y compartir sus posiciones, demostrando características como la reiteración, la narración, mostración, expresión de oposición

y apelación. Si bien la presente investigación que se espera realizar no retomará el juego como estrategia para enfrentar la problemática, este estudio aporta desde la sustentación y verificación de la posibilidad de la argumentación oral desde edades tempranas, dando validez a esta apuesta que pretende trabajar desde los grados inferiores de primaria.

Con relación al planteamiento de la filosofía en vinculación a la pregunta, Amézquita (2013), rescata la filosofía para niños como la manera de darle protagonismo al estudiante, adentrándose en la posibilidad de preguntarse activamente frente a su contexto y todo lo que acontece en cuanto al saber; destaca además la posibilidad de favorecer valores y actitudes democráticas, ya que allí se fortalece el valor de la escucha, el respeto por el otro y se prioriza por supuesto la participación y la reflexión, lo que supone cómo, por medio de preguntas constantes y compartidas, los estudiantes puedan construir argumentos válidos y fortalecidos en el discurso oral.

Por otra parte, Firacative-Ruiz (2014), hace un importante aporte desde la estructura de la argumentación, exponiendo sus categorías textuales, lo cual es importante considerar en el momento de proponer unos instrumentos de evaluación que permitan dar cuenta del dominio de la competencia de interés. El investigador plantea entonces la siguiente organización: un nodo argumentativo que se conforma por una o más argumentaciones (ARG'') y eventualmente una conclusión (CO). La ARG' incluye a su vez una argumentación (ARG), poseedora de un dato (D), una opinión (O) o una contra opinión (COP) y de al menos una justificación. Además de eso, dentro de sus apreciaciones expone cómo la argumentación está involucrada en el ámbito social, educativo y político, exponiendo en últimas la favorabilidad que presenta el fortalecimiento de la capacidad reflexiva y propositiva, que hace alusión a la argumentación oral. De ahí la importancia de este trabajo, pues no solo aportaría a la focalización de unas categorías a la hora de evaluar la

argumentación oral, sino que también evidencia la relación que esta tiene con cada ámbito que habita el sujeto.

En este mismo sentido, se plantean otras perspectivas investigativas que permiten visualizar la determinación en el ámbito educativo y social, presentado postulados reflexivos frente al tema de la argumentación oral. Se encuentran algunos textos e investigaciones que tienen como propósito demostrar cómo ésta posibilita el desarrollo de la convivencia, la reflexión, la proposición, el respeto por el otro y todas aquellas dinámicas que llevan a construir también un concepto de ciudadanía. Al respecto, Villasana (2014) acusa uno de los principales problemas en la sociedad actual, la preocupación por la formación crítica y reflexiva de las personas. Por ello, en su trabajo discute acerca del prototipo de ciudadano que se quiere educar en la sociedad desde una mirada democrática, retomando la necesidad de apuntar a la participación ciudadana, el pensamiento reflexivo y la capacidad crítica en los futuros ciudadanos.

Reconoce que por medio de la argumentación se puede construir ciudadanía, fortaleciendo valores como la justicia, la democracia justa, libre e igualitaria, la solidaridad, la responsabilidad, la tolerancia y la profesionalidad. De ahí la importancia del diálogo, fomentando el debate público, el pensamiento crítico, la democracia y la reflexión. Esto demuestra en últimas las diversas razones que se constituyen en fundamentos importantes y determinantes para reflejar la necesidad de proponer el fortalecimiento de la argumentación oral, evidenciando desde una perspectiva pedagógica, las reflexiones que podría alcanzar este trabajo en el campo educativo. Además, se está reconociendo la necesidad de participación de los estudiantes en las diferentes discusiones que se suscitan en el aula de clases, lo cual de una u otra manera, se logra también desde la pregunta, ya que esta estrategia abre la posibilidad a la conversación, permitiendo la expresión de puntos de vista y la construcción de conocimiento.

En el mismo sentido, Alba (2014) explora la posibilidad de reducir los conflictos en las aulas y minimizar la violencia escolar, desarrollando entre docentes y estudiantes dos instrumentos de manera conjunta: el uso de la autoridad positiva y las habilidades para transformar los conflictos mediante la argumentación práctica. Ello, gracias a una caracterización de los estudiantes y las dinámicas que se daban en la escuela, se logró sustentar que los seres humanos son acreedores de una capacidad argumentadora que si es bien desarrollada aporta a la resolución de conflictos de manera no violenta. Este interés desde la perspectiva de reflexionar y posibilitar espacios para la paz en las aulas.

El texto analiza entonces a lo largo de sus postulados, el lugar que se le debe dar al estudiante dentro del aula, reconociéndolo como sujeto activo y participativo, lo que se podría lograr desde el reconocimiento de la palabra del educando, logrando esto desde estrategias como el debate y la pregunta. En el mismo sentido, propone la argumentación como esa posibilidad de mediar, consensuar y dialogar para hablar en términos de paz dentro del aula. Dentro de sus conclusiones propone la importancia del desarrollo de las habilidades de argumentación desde la propiciación de dinámicas que permitan la discusión y los argumentos. Atendiendo a estas reflexiones, se espera entonces que esta propuesta que se pretende ejecutar posibilite desde la pregunta que los estudiantes encuentren el sentido de la palabra como posibilidad de expresarse, pero también de hacer válidos sus argumentos.

Adherido a ello, Gamboa (2014) plantea la democracia como forma de vida de los ciudadanos y como el camino para lograr la discusión pública, proponiendo la argumentación desde el fomento de valores que permiten vincular lo individual y lo colectivo, impulsando el respeto por la cultura propia y la ajena. En virtud de ello, se refleja la necesidad de diseñar proyectos de formación que apunten al desarrollo de ciudadanos que puedan persuadir por medios

no-coactivos, reconociendo de esta forma cómo la argumentación atraviesa los diferentes campos en que se desenvuelve el sujeto, desde lo social, familiar y académico. De ahí la importancia de fortalecer la argumentación oral, logrando respetar los puntos de vista de los otros y pudiendo tomar una perspectiva crítica frente a los cambios que demanda la sociedad, en cuanto a lo político, tecnológico y social.

Además de lo anterior, Plantin, (2014) presenta aspectos importantes relacionados con la argumentación y añade la necesidad no solo de reconocer su importancia, sino también de ser conscientes en las maneras como se puede dar ese fortalecimiento. Expone principalmente la necesidad de involucrarla en las prácticas de clase, en una dirección menos impositiva y más “democrática”, haciendo hincapié en la participación activa, el “*involvement*” de los estudiantes, lo que en últimas pretende dar relevancia a su voz, en el salón de clase. Expone además que la argumentación constituye un punto de partida de toda elaboración de una discusión informada y responsable de un problema socio-científico dentro de una comunidad multidisciplinaria; dichos encuentros orales pensados desde la participación del estudiante y el reconocimiento de sus aportes.

Resulta fundamental también, exponer algunos trabajos investigativos que han estructurado y aplicado propuestas didácticas en torno al fortalecimiento de la argumentación oral en diferentes grados escolares, si bien no han sido en el ciclo de primaria, logran establecer algunas pautas para poder pensar en aquellas características que debe tener una propuesta pensada en fomentar la argumentación oral en los estudiantes. Una de estas investigaciones fue realizada por Benlloch (2014), en la que presentó una propuesta de intervención en el aula, en primer curso de bachillerato. Entre los hallazgos a la hora de establecer sus antecedentes, encontró que la lengua oral en las primeras lenguas está ausente tanto en los manuales como en la didáctica en el aula y,

cuando de vez en cuando se hace, se basan en objetivos, contenidos y criterios de corrección y evaluación más propios de la lengua escrita, con actividades poco comunicativas y que nada o poco tienen que ver con la comunicación oral.

Entre las conclusiones evidenciadas, se pudo establecer que las prácticas de la lengua oral se basan únicamente por acciones como dictados, lecturas en voz alta o, en el mejor de los casos, una exposición oral que la mayoría de las veces se recita de memoria. Luego de aplicar la unidad didáctica, la cual consistió en aplicar estrategias como la conversación, el debate y la pregunta, se evidenció que este tipo de intenciones didácticas ayudaba a los alumnos en el desarrollo de sus habilidades comunicativas orales, fomentando la confianza a la hora de hablar en público, la gestión del código no verbal y la posibilidad de modular el tono y controlar el volumen de la voz. Esto refleja entonces cómo la argumentación oral puede estar mediada por una serie de estrategias que radican todas en darle valor a la palabra del estudiante, llevándolo a reflexiones y proposiciones que permitan la construcción de significados; para la investigación que se propone en este trabajo ese sentido se materializa desde la pregunta, considerando que, por medio de ella, se posibilitan otras situaciones como los debates, foros y conversaciones.

Desde el planteamiento de la filosofía como énfasis a la pregunta, Llanos (2014) propone la filosofía para niños, retomando a Matthew Lipman. Reconoce esta estrategia, como la posibilidad de superar algunas de las dificultades presentadas en el campo de la educación, tales como el bajo rendimiento académico, la falta de argumentación de los estudiantes y su desmotivación. Para este investigador, esta disciplina supone la posibilidad de dar un enfoque diferente a la enseñanza, donde los educandos puedan participar activamente, abriendo espacios para la reflexión, la interpelación y la disertación. El escritor expone, entonces las bondades de la aplicación de esta estrategia, mencionando la posibilidad de la construcción de una comunidad de

investigación, donde lo que cobra sentido son los aportes y los debates que se dan entre los mismos estudiantes, permitiendo al acto de poder argumentar y comprender la realidad.

Desde García (2014), se hace un rastreo de teóricos que aportan a la comprensión de la filosofía y sus características. Inicialmente retoma a Schelling (1856-1861), quien rescata la filosofía positiva desde la libertad de pensamiento, generada desde el asombro, este autor rescata el concepto de la razón como la posibilidad de razonar desde distintas perspectivas que construyen un argumento, un diálogo y posibilitan la toma de decisiones. Al mismo tiempo, propone la extrañeza como el desafío que permite ver y percibir las cosas cotidianas de distintas maneras, de ahí, la libertad de pensamiento. Por otra parte, García retoma la perspectiva de la filosofía como un diálogo, donde recuerda los postulados de Platón, mencionado que en este sentido es posible hablar de universalidad, donde lo que se espera es dar y recibir razones para avanzar a la construcción de la verdad, que en definitiva nunca estará acabada. De esta manera, se resalta entonces la posibilidad del diálogo y la construcción de argumentos desde la filosofía, reconociendo su relevancia en cuanto a la comprensión del mundo, la construcción del conocimiento y la búsqueda de la verdad.

Por otra parte, Bañales et al. (2015) afirman que para la enseñanza de la argumentación escrita es importante atender especialmente al diseño de tareas de “argumentar para aprender” basadas en preguntas controversiales, significativas y complejas, y dotar a los estudiantes de los materiales adecuados para responderlas. Si bien este trabajo radica en la argumentación escrita, los autores a lo largo del análisis muestran la relación indisoluble entre lo oral y lo escrito, concluyendo que la enseñanza de la argumentación escrita puede enriquecerse a través del uso combinado.

De ahí, que se rescate el uso de la pregunta cómo posibilidad de acceder al aprendizaje significativo; además de que este trabajo presenta otras bondades importantes como el reconocimiento de la argumentación como eje transversal a las diferentes disciplinas. Finalmente tocan un punto muy interesante que radica en reconocer la problemática de no permitir el desarrollo de ésta, desde edades tempranas, lo cual se materializa en las dificultades que presentan los estudiantes al ingresar en la universidad. Asuntos que en últimas sustentan los planteamientos y las hipótesis que plantea el trabajo investigativo que aquí se pretende establecer frente a la pregunta como estrategia y la necesidad de brindar el fortalecimiento de la argumentación oral desde los grados inferiores.

En virtud de lo anterior, Valenzuela y Ramaciotti, (2016) le dan un valor importante a la pregunta como una estrategia fundamental y con sentido en el campo de la argumentación oral y el desarrollo del pensamiento crítico. Exponen que el uso de preguntas en el salón de clases en la educación inicial es clave para la movilización del pensamiento del estudiante, proponiendo el uso de preguntas reflexivas y críticas para fortalecer el pensamiento con sentido, permitiendo la adquisición de nuevo vocabulario y aportando al mejoramiento de la comprensión frente a lo que se habla, se lee o se escribe. Las autoras plantean que a través de esta estrategia el estudiante logra ser crítico (tomar una posición frente a las dinámicas que envuelven el sujeto y tener convicción de ello), creativo (capacidad de adaptarse a situaciones nuevas e inventar opciones originales que den soluciones a una situación en particular) y metacognitivo (capacidad de reflexionar sobre sus propios procesos).

De esta forma, la función del profesor radica en inspirar el entendimiento del educando hacia nuevas maneras de pensar y entender el contexto, llegando a la construcción de conocimientos. En este estudio, se plantean algunos tipos de preguntas, evaluando su pertinencia

y limitaciones dentro del proceso de aprendizaje, entre ellas mencionan las preguntas explícitas, no auténticas, cerradas, literales y de bajo nivel, como aquellas que limitan el pensamiento y la participación del estudiante, y de otro lado, se propone como vía posible hacia la reflexión y la crítica, el uso de preguntas abiertas, implícitas, auténticas y desafiantes, que permiten el ejercicio de pensar de manera más profunda y poder considerar distintas perspectivas frente a la situación que se esté planteando en el momento.

Además de lo anterior, Arias y Tolmos (2016), proponen la actividad metaverbal en vinculación con el desarrollo de la argumentación oral, desde la aplicación de una secuencia didáctica a partir del debate como estrategia fundamental. En este trabajo se dio prioridad a las discusiones de clase, observaciones y estudios lingüísticos, demostrando como poco a poco los estudiantes alcanzaban un metalenguaje apropiado para hacerse partícipes de un debate, fortaleciendo de esta manera aspectos como la participación, la escucha y el respeto por la palabra. Además de ello, se evidenció cómo los estudiantes comenzaron a manejar de manera más segura el discurso, empleando argumentos y contrargumentos mucho más sólidos, logrando que los estudiantes fueran mucho más expresivos y se involucraran con bastante tranquilidad en el trabajo de clase, teniendo en cuenta que los debates se planteaban desde una perspectiva vivencial y motivados por preguntas incitadoras y reflexivas.

En esta investigación se utilizó un grupo, al cual se aplicó un pre-test, un tratamiento y un pos-test para algunas variables, entre éstas: el nivel de expresión oral de los niños, la capacidad de argumentación y contrargumentación en el contexto de un debate, el habla reflexiva en un contexto de colaboración (actividad metaverbal) y la participación de los niños según determinadas reglas de comunicación, combinando modelos de análisis cuantitativos y cualitativos para determinar los resultados de este proyecto. Vale la pena entonces, sustentar el interés centrado en

esta propuesta, pues inicialmente, demuestra cómo el debate, el cual puede estar gestado desde la pregunta como estrategia fundante, fortalece la argumentación oral en los estudiantes, teniendo presente la característica desde lo cotidiano que presenta este trabajo, brindando un horizonte frente al tipo de situaciones que se deben generar para lograr el objetivo propuesto. Como segunda medida, evidencia la posibilidad y validez de presentar un modelo investigativo combinado que permita reflejar de manera más verídica los alcances de la investigación, pudiendo evaluar las categorías y características que fueron usados en los test realizados.

Desde la perspectiva de la hermenéutica, Hidalgo (2016) reconoce el diálogo como el encuentro de pensamientos y subjetividades heterogéneas, donde el objetivo principal es intercambiar puntos de vista y explicaciones con un fin comunicativo. De esta forma, el diálogo intercultural aparece como una posibilidad hacia procesos de mutuo aprendizaje, en el cual, se le dé una significación al otro y a sus argumentos como posibilidad de comprensión, hablando en este sentido de aprendizaje colaborativo. En esta perspectiva, el diálogo se genera a través de la pregunta a partir de incitaciones discursivas, los estudiantes se verán en la necesidad de inscribirse en un debate con sus compañeros y de esta manera acudir a la comunicación oral.

En reconocimiento de la pregunta como estrategia, Vásquez y Caicedo (2017) proponen el acto de preguntarse como la posibilidad de relacionarse con otros; situándose en un contexto real que puede pensar, reflexionar y comprender gracias a las discusiones orales que posibilita la pregunta. Plantean entonces las diversas bondades de la pregunta como estrategia importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde los estudiantes se ven abocados a tomar una postura crítica sobre lo que perciben del mundo, respondiendo además a esa curiosidad constante que presentan los niños, donde se preguntan constantemente de diferentes fenómenos y situaciones cotidianas.

En este mismo sentido, Castillo y Mosquera (2017), reconocen el valor de la pregunta como estrategia para el fortalecimiento del pensamiento creativo y reflexivo, no solo desde el maestro que pregunta, sino también desde la construcción del saber por medio de las preguntas que hace el estudiante, atendiendo de esta forma a una comunidad de aprendizaje, lo cual se hace posible desde el enfoque filosófico, pues allí, no hay respuestas impuestas, por el contrario, se busca construir saber desde los aportes de cada uno. Estas investigadoras se referencian en García (2014) al exponer la pregunta como estrategia, pedagogía o didáctica, la cual se presenta como una manera de motivar el pensamiento flexible y crítico. Su propuesta se resume entonces en favorecer en los niños el interés por indagar, conocer y crear, donde el maestro por medio de la indagación permita la exploración, la participación y la observación, como ellas lo mencionan el maestro debe ser un “cuestionador con talento” (p. 18), que genere preguntas inteligentes y motivadoras para construir diálogo, y reflexión.

En el campo de la investigación de la argumentación, han surgido también trabajos relacionados con relación a la capacidad de persuadir, quizás una de las funciones más importantes de la argumentación. En un trabajo realizado por Cervantes, Cabañas y Ordóñez (2017), se propone desde la argumentación matemática en el salón de clases la posibilidad de refutar las explicaciones realizadas a unos problemas matemáticos, tratando de identificar las funciones que cumple esta característica en las argumentaciones colectivas. El desarrollo de la actividad permitió la interacción entre estudiantes y profesor, logrando identificar el poder persuasivo que algunos estudiantes alcanzaron desde la refutación sobre lo que sus compañeros mencionaban, construyendo argumentos de peso y que convencieran a los demás de su punto de vista. De ahí, el reconocimiento entonces de la persuasión como esa capacidad de convencer al otro desde el sentido que se le da a las construcciones propias, a partir de argumentos de peso que permiten

permea al otro de una visión o idea propia; además de la función del maestro, donde a partir de preguntas, genera en los educandos, cuestionamientos y refutaciones que los lleva a la capacidad de persuadir.

Guardado (2017), aporta a las pretensiones de esta investigación, con los resultados y construcciones generadas a partir del análisis y la aplicación de la propuesta de la filosofía para niños. Entre sus conclusiones, expone cómo esta estrategia, posibilita y da lugar a la curiosidad y el pensamiento creativo, formulando de esta forma el conocimiento desde el asombro. Se menciona, además, la importancia de llevar al estudiante a problematizar lo conocido y lo que parece usual, tratando de generar nuevas maneras de concebir las cosas. En definitiva, se trata de preguntarse por las cosas esenciales de la vida, donde puedan reflexionar y cuestionar libremente su contexto y su realidad.

Finalmente, Nomen (2018) en una video entrevista, habla de su libro: *“el niño filósofo: como enseñar a los niños a pensar por sí mismos”*, donde recupera el sentido y la importancia de la filosofía dentro de la formación académica y social del estudiante, desde edades tempranas. El autor, entre los aportes más importantes menciona cómo la filosofía es esa posibilidad de pensar por sí mismos de manera libre, facilitando la generación de un mundo de preguntas y no solo de respuestas, haciendo preguntas por el origen, por lo importante, por qué y el para qué, con la idea de alcanzar un conocimiento profundo. Rescata el valor de la pregunta, como la manera de fortalecer el pensamiento crítico (pensar por sí mismos), creativo (resolver los problemas) y cuidadoso (tener en cuenta a los demás), cuyo objetivo principal es la interrogación sobre las cosas que ayudan a proponer y a encontrar un sentido de las cosas, pudiendo trascender del pensamiento teórico a la actuación desde el cambio. El autor se basa en la propuesta de “filosofía para niños”, que se dio a inicios de los años 60, con Matthew Lipman con ayuda de Ann M. Sharp, quienes

crearon un proyecto que ayudara a los estudiantes a pensar por sí mismos, con novelas filosóficas, donde los niños se vieran invitados a filosofar y los maestros pudieran aprender a guiar el diálogo filosófico.

De esta forma, se propone la filosofía como el saber que conlleva a preguntar para reflexionar, incluyendo la relación con pares para reconocer la pluralidad de ideas y descubrir que los otros pueden enseñar algo nuevo cuando se establece la comunicación. En ese intercambio constante de ideas, se pretende también que el estudiante pueda identificar las cosas que están mal y que pueden funcionar mejor, de ahí la pretensión de cambiar lo que no está bien y lo que no es justo para construir ciudadanía. Todo esto, sostiene Nomen, se logra con la pregunta desde los primeros años de vida, invitando y valorando el cuestionamiento constante y aplicando a una reelaboración de lo que se piensa o se sabe, para generar nuevas reflexiones, preguntas y miradas del mundo.

Luego de este recorrido, se puede reconocer entonces la pertinencia de esta propuesta, en el planteamiento de la pregunta desde la filosofía como estrategia fundamental para el fortalecimiento de la argumentación oral. Por medio de ella se moviliza el pensamiento y se invita a la reflexión, a la proposición y a cierta consciencia de lo que se dice y se argumenta. Con ella, se puede indagar el sentir de los estudiantes, los pensamientos, puntos de vista y de esta manera acrecentar el deseo de saber. Además, se estaría incitando a los niños(as) a no quedarse con una sola respuesta, sino poder considerar diferentes puntos de vista, pudiendo entender que el conocimiento no está terminado, sino que debe ser cuestionado y cada vez más enriquecido. Con esto, los educandos cuestionarán los diferentes temas tratados en el aula y podrán exigirse a sí mismos el acto de pensar y construir ideas con sentido, para luego poder sustentar por medio de argumentos válidos.

2.2 Marco conceptual

2.2.1 Estrategias didácticas para fortalecer la argumentación oral

El propósito de esta reflexión es para que los maestros y los alumnos adoptemos mutuamente una actitud crítica y creativa frente a la pedagogía de la pregunta... Tenemos que cambiar aquellos procesos de enseñanza dogmática, represivos y verticales, por nuevos estilos que sean democráticos, humanistas, participativos, polémicos y críticos... también, para que las actuales y las futuras generaciones de colombianos lleguen a ser hombres y mujeres deliberantes, con libertad de decisión y elección, y comprometidos con los nuevos valores y con los cambios sociales, económicos y políticos que exige el mundo en que viven... ¡Ese cambio individual y social con el que soñamos y que tanto urgimos -afortunadamente-, se gesta en la escuela! (Zuleta, 2005, p.119)

En primer lugar, se hace necesario comprender el término de estrategia didáctica, la cual se puede pensar como una serie de acciones encaminadas a alcanzar unos objetivos de aprendizaje, por lo que definen en gran medida las relaciones entre maestro-estudiante y entre este último y el aprendizaje, para ello, Duque y Taborda (2008) expresan:

La relación con el uso de materiales para la enseñanza se expone como Didáctica, el empleo de algunas estrategias y dinámicas se señala como Didáctica, porque se concibe como un encuentro distinto, una idea diferente para interactuar con los estudiantes, una tarea mediada por la creatividad y la innovación (...) El uso de las técnicas grupales; foro, mesa redonda, las exposiciones de los participantes, se presentan como elementos Didácticos (...). (p. 64).

Desde estos autores, la estrategia didáctica implica la relación con la creatividad y la innovación, lo que supone pensar que son acciones encaminadas a construir espacios desde la integración, la motivación y el deseo de aprender. Ahora bien, para el caso de este ejercicio de investigación se hace necesario mencionar algunas estrategias que han sido diseñadas e implementadas para el fortalecimiento de la argumentación oral, tratando de implementar encuentros diferentes a la educación tradicional y queriendo llevar el pensamiento y el proceso

educativo de los estudiantes a niveles diferentes; niveles que trasciendan el estructuralismo conductista que ha hecho de la educación una jerarquía de discursos y prácticas que hacen del maestro el emisor de la enseñanza y, del estudiante, el receptor que reproduce mecánica y memorísticamente.

En esta perspectiva, se destaca el propósito didáctico del debate, entendido como una estrategia que parte del papel activo del estudiante y en el cual, de manera espontánea, se invita a los educandos a formar parte de la vivencia dialógica que se promueva en el momento, requiriendo de él un proceso de movilización y generación del pensamiento, pudiendo develar sus puntos de vista y permitiendo en últimas la construcción de argumentos. En este punto vale la pena mencionar que para lograr un buen debate es preciso que el maestro o los estudiantes, según sea el caso, propongan temas que generen interés, motivación y polémica dentro del grupo, logrando que las discusiones aporten a obtener aprendizajes más significativos. En esta dinámica, el objetivo es propiciar la conversación desde la defensa de los puntos de vistas, teniendo en consideración una serie de condiciones para generar un debate desde el respeto y la construcción colectiva, tales como la escucha, el respeto, la crítica y la reflexión en los argumentos presentados. Para ello Arias y Tolmos (2016), retomando algunos planteamientos de Álvarez (2003), establecen que:

(...) la argumentación, en el contexto de un debate...además de permitir la discusión, la negociación y la elaboración conjunta de ideas, da la posibilidad de que cada estudiante acrecente sus habilidades para crear esa voz propia que más tarde terminará por definir su propia personalidad social. (p. 52)

Por lo tanto, la relevancia de esta posibilidad se concibe como una forma de establecer un diálogo, donde cada uno pueda ser considerado desde su participación como actor principal del conocimiento y constructor de discursos reflexivos. En este sentido, el diálogo o la conversación aparece como otra estrategia ligada a la anterior, pensada para la propiciación y el fortalecimiento

de la argumentación oral, estimando que gracias a ésta se puede brindar la oportunidad al estudiante de expresarse oralmente a través de una situación o un tema. Desde allí, es posible la generación de un diálogo espontáneo y abierto, aflorando la libertad para la generación de aportes, que pueden partir desde los saberes previos, las experiencias y los aprendizajes construidos por el sujeto hablante; ante esto, surge la posibilidad de pensar y cuestionar la realidad, como una manera de apuntar a un sujeto crítico y reflexivo.

Desde una perspectiva profunda, el diálogo, tal y como lo propone Freire se presenta como aquella oportunidad de descubrir, cuestionar y reinventar el mundo, pudiendo hablar de aquellas realidades que han sido acalladas y que merecen ser nombradas, permitiendo a los hablantes ser propositivos desde la libertad del habla y romper las dinámicas opresivas que han limitado el pensamiento y la reflexión y que a su vez han logrado hacer de la sociedad un lugar de individualidades y de personas que responden automáticamente a las dinámicas capitalistas y coercitivas, desdibujando de manera acelerada el sentido de comunidad. En palabras propias, Freire (2005) señala que:

Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. Más si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. Precisamente por esto, nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirla para los otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho a decirla. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación. (p. 106-107)

Ante estas estrategias, se plantean dos herramientas que pueden ser implementadas para lograr una comunidad dialógica, donde los estudiantes y los maestros apunten realmente a la comunicación y argumentación oral desde la proposición y reflexión colectiva, la cual justamente, hace de la profundidad un acto de indagación que trasciende la enunciación ensimismada de los

efectos, para reflexionar frente a las causas de los impactos que estas tienen en lo que nos comporta como seres humanos. Desde esta aclaración, los eventos para el diálogo superan su condición de dispositivo didáctico tendiente a la reflexión pedagógica, para asumirse como acontecimientos de interacción donde lo humano está en relación con la disposición para escuchar, mirar y sentir al otro como ese igual que teje humanidad a través de la palabra.

Se propone entonces la mesa redonda, como la interacción entre pares que permite a los participantes visualizarse entre todos y prestar mayor atención a lo que sus compañeros están expresando. En ésta, el maestro debe involucrarse como un compañero más, sin embargo, debe estar pendiente para servir de mediador en la conversación propuesta, además esta disposición del encuentro dialógico permite que los involucrados participen desde el respeto, la atención, la recepción y la valoración por el otro.

A su vez, se asume el trabajo en equipo como una herramienta fundamental, porque implica el trabajo entre pares, donde a partir del aporte de cada estudiante, se logra obtener un resultado colectivo, que valora la participación y los aportes de cada uno. Implica escucharse mutuamente y reconocer el trabajo de cada uno de los integrantes, condiciones o características que son propias de la argumentación oral. Por último, crea un ambiente cálido y de confianza, pues se sienten más seguros de expresarse porque se encuentran entre compañeros.

Ahora bien, luego de mencionar algunas estrategias y herramientas que se han retomado para el fortalecimiento de la argumentación, se hace menester considerar la necesidad de pensar en una estrategia integradora e innovadora que fortalezca la argumentación oral en los estudiantes, la cual responda a las necesidades, intereses y capacidades de los estudiantes para alcanzar la pretensión de favorecer esas características y, a su vez, trascender su posible carácter funcionalista

dentro de una perspectiva de capacidades donde el hacer y el ser de cada sujeto se ponga en potencialidad pensante, creativa y propositiva.

En virtud de ello, se propone la pregunta desde la filosofía, para lo cual se abordará primero el concepto de pregunta. Esta se puede concebir como la generación de cuestionamientos incitadores y detonadores de la palabra oral, que permiten a los estudiantes expresar su sentir y su conocimiento con respecto a una realidad, pensando e imaginando la explicación de determinada situación. Además, gracias a la dinámica que implica el acto de preguntar, una discusión conlleva a otra, permitiendo que se generen diferentes rumbos, con diversas preguntas, aprendizajes, perspectivas y proposiciones. La pregunta trae consigo una serie de consideraciones que promueven en el estudiante una actitud democrática, en el sentido que aprende a respetar, escuchar, valorar y por supuesto a defender con argumentos sus posturas en la construcción de mundo que debe ser resignificado y habitado desde diferentes dinámicas.

(...) la pregunta como brújula de los nuevos caminos históricos, y de las responsabilidades con la construcción de una experiencia vital en el mundo y con sus circunstancias. Un lugar estético en el espacio; un tiempo para la ética en la voz de un conocimiento en y con conciencia de la felicidad para los seres vivientes: una epistemología para la vida, que piense el mundo, que posibilite nuevas realidades y que nos libere de las oxidadas cadenas de la opresión y el silencio. (Ramírez, 2015:56)

De ahí, que se haga necesario preguntarse por las situaciones cotidianas y el diario vivir, siendo necesario delimitar la perspectiva desde donde se plantea la pregunta, y apuntando en este sentido a la filosofía unida a la pregunta, como aquella posibilidad de pensar y cuestionarse por las cosas esenciales de la vida e incluso los aprendizajes conceptuales que ya están definidos para la comprensión del mundo que se habita. La filosofía, se constituye en una estrategia relevante, en el sentido que permite construir una comunidad de indagación, donde a partir del diálogo cooperativo, los estudiantes entran a realizar apreciaciones y encontrar significados que se

traducen en exposiciones orales, esperando construir argumentos orales significativos que vinculen entonces las estrategias y herramientas antes mencionadas. Por consiguiente, se reconoce la filosofía como el medio para preguntar y reflexionar sobre los asuntos que son importantes para una persona, permitiendo una serie de habilidades que los constituye no solo en sujetos académicos, sino también en sujetos sociales y políticos. En palabras de Arnaiz (2007), es necesario que:

Es cierto que nuestros alumnos deben leer más, pero es urgente que también piensen mejor y sean capaces de expresarse correctamente de forma oral y sepan argumentar sus opiniones, si queremos que el día de mañana actúen como individuos responsables y como ciudadanos participativos. (p. 57)

De esta manera, se plantea la pregunta desde la filosofía como la categoría fundante de este trabajo, entendiéndola como una estrategia capaz de movilizar el pensamiento y la reflexión que conlleva a generar diálogos argumentativos desde una dinámica democrática y participativa, pero para ahondar en esta propuesta, se dedicará un capítulo más adelante para ello, explicándola en mayor profundidad.

2.2.1.1 La pregunta

(...) Pero nuestro compromiso, mientras permanezcamos en contacto directo con los alumnos, y con la realidad, deberá ser el de tener un aula que haga muchas preguntas. Y, ojalá, que las preguntas resultantes sean lúcidas y penetrantes; que hagan destellar por doquier la perplejidad y el asombro, y que cada pregunta en el aula sea capaz de avivar la imaginación, la fantasía y la curiosidad en todos los compañeros de clase (...). (Zuleta, 2005, p.119)

Una educación de la pregunta abre paso al diálogo, al acto de reflexionar e intentar reconfigurar lo que ya está establecido, permitiendo establecer un espacio de cuestionamientos significativos significantes para cada sujeto, con el fin de alcanzar el entendimiento de la realidad

y además la construcción de una perspectiva colectiva. Por ello, esta estrategia se presenta como posibilidad didáctica y pedagógica donde los estudiantes pueden empoderarse de posturas reflexivas y propositivas frente a la realidad en que se circunscriben. En esta línea de sentido, Plata (2011) define la pregunta como: “(...) pedagogía o didáctica, se constituye en una opción educativa para pensar u aportar a una educación para la incertidumbre, y para desarrollar formas de pensamiento flexibles, y actitudes críticas y creativas hacia el conocimiento” (p. 140).

Es válido entonces reconocer y adjudicar el valor de la pregunta como una posibilidad de estar en un constante cuestionamiento del saber y de la vida misma, posibilitando la actitud propositiva y la formación de personas que se cuestionan y que no aceptan todo tal y como está establecido. Procurando, además, la generación de una comunidad de indagación, donde cada estudiante se convierte en un investigador y descubridor del saber. Frente a esto, Guerrero (1990) argumenta que: “El acto de interrogar, de preguntar, es inherente a la naturaleza humana. Expresa la curiosidad por conocer, por trascender más allá de la experiencia de las cosas. La pregunta nace de la capacidad de descubrimiento, del asombro, y por ello la pregunta implica riesgo...todo conocimiento empieza por la pregunta” (p. 14).

En esa perspectiva, la pregunta se presenta como la génesis del conocimiento, donde a partir de diferentes interrogantes se construyen varias representaciones de la realidad, resignificando el acto de aprender como una manera de encontrar comprensiones colectivas, pero no soluciones impartidas y totalitarias; además demostrando que la construcción del saber no parte desde aquel maestro omnipresente y omnipotente que todo lo sabe. Por ello, esta estrategia da apertura al asombro y al descubrimiento, logrando cautivar las mentes y simbolizando el lugar que cumple el estudiante en el proceso educativo. Esto es coherente con lo expresado por Plata (2011) en la siguiente reflexión:

Entonces, ¿Por qué insistir como maestros en dar respuestas “correctas” y “definitivas” a la inquietudes de los estudiantes, las cuales suelen cerrar los caminos de exploración para que ellos realicen sus propias búsquedas de conocimiento?; ¿Por qué no ensayar alternativas para abordar tales preguntas?; ¿Por qué como docentes no permitirles y ayudarlos a que observen y formulen hipótesis explicativas sobre su propia experiencia y hagan el esfuerzo por dar cuenta de las objeciones a que den lugar sus propios modos de explicar e interpretar la realidad? (...). (p. 142)

En definitiva, el maestro debería dejar de dar respuestas absolutas y más bien tendría que permitir la exploración, el planteamiento de hipótesis y la comprobación de saberes por medio de la experiencia y el diálogo compartido, tratándose entonces de un trabajo mutuo en donde el maestro es un apoyo y un facilitador del proceso educativo, más no un transmisor definitivo del saber. Como diría Le Breton (2000) se trata de asumir el papel de un maestro de sentido y dejar de lado el maestro de verdad:

Contrapongo de esta manera el maestro del sentido al maestro de la verdad. El primero concibe su tarea como la de una iniciación, la de la formación del hombre. Sabe que la singularidad de ese recorrido no se debe cristalizar en dogmas en los que las respuestas siguen un cuidadoso repertorio. Sabe que sólo el niño ostenta una respuesta y que debe recorrer a su ritmo el camino hacia ella. El maestro de la verdad es un maestro de pereza y sometimiento, no incita a la búsqueda y fuerza la inculcación de un sistema en el que las formas son intercambiables, ya que sólo importan las formas que transitan por él. El maestro del sentido enseña una verdad particular que el niño descubre en sí mismo, el maestro de la verdad enseña una vía única indiferente a la personalidad de los alumnos. La enseñanza del maestro del sentido trata de una relación con el mundo, sobre una actitud moral más que sobre una colección de verdades envueltas en un contenido inmutable. El fin no es la adquisición de una cantidad de saber, sino la indicación de un saber-estar: un saber ver, un saber escuchar, un saber degustar el mundo es decir una apertura al mundo del sentido y de los sentidos en los que el niño es el artesano. (p. 40-41)

En este sentido, asumiendo el maestro de sentido, se lograría despertar un interés en los educandos en cuanto al conocimiento, pues al propiciar la indagación y la investigación, ellos(as) podrían convertirse en constructores de saber, formándose para la vida y suscitando así la capacidad de asombro y el deseo de saber. En esta misma línea Plata (2011) remitiéndose a los postulados de Freire (1985) expone que:

Freire vincula la pregunta a la naturaleza humana como manifestación del asombro, la curiosidad, la inquietud, el deseo de saber y conocer el mundo en que vivimos: por tanto el acto de la pregunta es una clara respuesta de la humanidad frente a la necesidad de ampliar el conocimiento de sí misma, de su realidad y su mundo; es un interrogante por el sujeto, en una clara reacción frente a la necesidad de comprender y desentrañar condicionantes que lo ciñen y que tienen a mantenerlo en la acomodación y la quietud; la pregunta desacomoda y problematiza al sujeto, lo hace recorrer otros lugares de conocimiento, vivir otras experiencias y dimensiones para lograr a la vez que transforme al mundo, transformarse a sí mismo. (p. 146)

De este modo la pregunta no solo funciona para propiciar la argumentación oral, sino también para convertirse en una herramienta importante en cualquier área del currículo, pues por medio de ella se encuentra el sentido y la significación del aprendizaje específico de cada una, encontrando su relación con la vida misma.

En concordancia con todo lo anterior, se vislumbra la necesidad de desarrollar una pedagogía de la pregunta tal y como lo plantea Freire. Se debe romper esa barrera dogmática y prescriptiva que ha encerrado la educación en una pedagogía de la respuesta sin sentido, pues en muchas ocasiones el maestro enseña y defiende conceptos que a los estudiantes no les interesa y que no corresponden con el interés y la realidad circundante de ellos. Por ello, una educación de preguntas representa la luz al final del camino, la cual asumida desde las posibilidades ya mencionadas y teniendo en cuenta el legado de Freire (1986), permitiría apuntar al desarrollo de

una educación creativa y abierta que ayude a estimular la capacidad de asombrarse, de responder al asombro y resolver verdaderos problemas esenciales, existenciales y del propio conocimiento.

Adherido a todo lo anterior, la pregunta entonces propicia la argumentación oral, pensada desde el uso de la reflexión, la comunicación y construcción de saberes desde lo colectivo, formando además en el respeto al otro, la escucha y la confianza en sí mismos a la hora de comunicarse. De esta forma, se debe invitar a los estudiantes a estar motivados y a querer descubrir todas aquellas maravillas que hay en el entorno, despertando la voluntad del saber. En esta línea, Hernández (1987) propone que:

(...) más que la apropiación de un saber determinado, lo que importa en la escuela primaria es el desarrollo de la voluntad de saber. Se trata de formar, a través del privilegio de la pregunta, un observador de la naturaleza, un lector entusiasta que ha aprendido el placer del descubrimiento y que ha adquirido la disciplina de la búsqueda. (p. 65)

Vale la pena señalar que ese acto de buscar e indagar, se vuelve más significativo cuando se hace desde una comunidad de indagación, donde los aportes sean tantos que brinden diferentes miradas del mundo. Por ello, lo colectivo cobra sentido, pues como sujetos sociales, el estudiante necesita del otro para relacionarse, comprender el mundo y construirse a sí mismo. Además, la indagación y búsqueda en común, se convierte en la posibilidad de alimentar el discurso desde los aportes grupales, pero al mismo tiempo, poder refutarlos desde el respeto y asumiendo una posición crítica con argumentos válidos. Por ello, entonces, la importancia de estas interacciones que se pueden dinamizar desde la pregunta. Como bien lo expone Zuleta (2002) se trata de que:

El alumno fundamente su aprendizaje mediante el uso reflexivo de la pregunta, y sea un constructor, un gestor de sus propios conocimientos, y ojalá mediado por las interacciones de sus propios compañeros de grupo y amigos, que soportan las mismas necesidades de conocer y de

saber y que de alguna manera son afectados por problemas de la vida que exigen soluciones. (p. 48)

En definitiva, la presencia de la pregunta como estrategia pedagógica es necesaria en la educación, reconociendo sus bondades en los procesos formativos, pedagógicos y sociales de todo sujeto. Pero este término nombrado por sí solo es muy general y no brinda una ubicación específica sobre el tipo de preguntas o el enfoque que ésta debe tener para implementarla desde el aula. Por ello, se hace necesario pensar la pregunta ¿desde dónde? y ¿de qué manera?, pues cualquier pregunta por sí sola no asegura procesos argumentativos orales, por ello, gracias a una búsqueda exhaustiva aparece la posibilidad de pensar la pregunta desde la filosofía como se mencionó en dos capítulos anteriores, concebida como la manera de movilizar el pensamiento, la reflexión y la oralidad desde las situaciones cotidianas y las cosas esenciales de la vida que atraviesan a los estudiantes, logrando cuestionarse sobre sí, el entorno y el conocimiento que ya está construido, para que ellos tengan voz y voto en esa interpretación y resignificación en la comprensión de la realidad y de ellos mismos como sujetos.

2.2.1.2 La pregunta desde la filosofía

Los estudiantes y las estudiantes son capaces de filosofar, desde muy pequeños. Debemos hacer que la filosofía esté en las escuelas, que sea de ellas y de ellos, por el bien de niñas y niños pero también por el bien de los adultos, ya que necesitamos una sociedad democrática, con personas razonables que sepan convivir. Una sociedad de este tipo necesita personas que piensen por sí mismas, y cuyos actos sean una demostración viviente de este ejercicio del pensar. (Accorinti, 2002, p. 56)

La filosofía es entendida como la acción racional que busca encontrar sentidos desde los argumentos. En palabras de Saenz (2006), la filosofía: “Busca dilucidar conceptos esenciales, principios y criterios, así como examinar los presupuestos de nuestros juicios y acciones” (p.1). Se convierte en el camino para reflexionar sobre asuntos esenciales de la vida, no dando soluciones

exactas y únicas, sino generando desde el razonamiento y el lenguaje posibles explicaciones. Es entonces la oportunidad de cuestionarse sobre la misma cotidianidad de cada uno y a partir de la experiencia de vida, de los aprendizajes previos y de los aportes que encuentren desde otros campos construir saber y comprender la realidad. Desde este campo, la filosofía es la manera por excelencia de permitir el diálogo entre una comunidad de indagación e investigación, priorizando por supuesto la participación y los aportes generados por cada uno de sus integrantes, lo cual le permitirá al estudiante generar argumentos para dar a conocer sus puntos de vista y poder dar fluidez a los diálogos colectivos. Al respecto, Zuleta (2005) dilucida cómo la filosofía se convierte en una pieza clave dentro de la educación:

(...) Es aquí donde más se necesita de la filosofía como la disciplina. Sobra decir que la filosofía es la disciplina que mejor nos prepara para pensar y para plantearnos preguntas sobre la vida, la naturaleza, el mundo, la sociedad, el conocimiento y los universos: el concreto y el imaginado, inclusive, nos ayuda a pensar y a descubrir y a relacionar muchas incógnitas o preguntas aplicables a todas las asignaturas escolares. Podemos decir, de manera sintética, que toda pregunta por simple que nos parezca tiene implícitamente un sentido filosófico, el cual es descifrable en la medida que utilicemos adecuadamente la razón de la inteligencia y la razón del corazón. Pero también curiosamente encontramos personas que jamás se han hecho preguntas significativas en relación con el mundo, la sociedad y con su propia existencia. (p. 119-120)

Para llegar a este planteamiento, se retomó además la metodología de la filosofía para niños, cuyo precursor, Matthew Lipman (1969), la pensó como la oportunidad de concebir la filosofía como una manera de reflexionar, dialogar y cuestionar cada acto, circunstancia o suceso que atraviesa al sujeto. Para él, los niños desde su asombro y curiosidad pueden ser concebidos como pequeños filósofos, cuyas preguntas constantes por la vida, son la base para hablar de la posibilidad de hacer filosofía. Por ello, a través de la pregunta desde lo cotidiano, se establece una

relación directa con esta disciplina, teniendo la pretensión de generar procesos de pensamiento crítico y a partir del diálogo, incitar la generación de argumentos orales que aporten a la construcción de sentido. Desde esta perspectiva, Lipman en sus constructos, propone cómo el sujeto debe apuntar a desarrollar un pensamiento multidimensional, estableciendo una serie de características como la creatividad, la flexibilidad, lo complejo, la motivación y la estimulación. Accorinti (2002) aporta al respecto, retomando los planteamientos de Freire y Lipman (1969), cuando concluye que:

Sumergir a las niñas y a los niños, desde muy pequeños, en el mar del pensamiento multidimensional, hacer que naden en él, que se apropien de él, hará que desarrollen las habilidades cognitivas necesarias. Las habilidades se desprenden del pensamiento multidimensional, y no es que las habilidades se unan y en algún momento formen, milagrosamente, el pensamiento multidimensional. Aprender en comunidades de investigación a discutir filosofía es una manera de apropiarse del pensamiento multidimensional. Una vez que niñas y niños hagan suyo el pensamiento multidimensional, la filosofía se invisibiliza, y ellos y ellas utilizarán el pensamiento multidimensional y la filosofía en su vida toda, promoviendo discusión, debate, reflexión, ideas, indagación y sospecha en todas las áreas del conocimiento, en todos sus niveles y áreas, dentro o fuera de la escuela. (p.49)

De ahí, entonces que se reconozca la vinculación de la filosofía desde el acto de preguntar a través de la reflexión, el diálogo y la comunidad de indagación, lo que supone en el momento de discutir y debatir oralmente la posibilidad de poder alcanzar el propósito de construir argumentos orales, que le den sentido al acto de conversar y que por supuesto ayuden a construir una perspectiva con sentido de lo que está intentado comprender. Ahora bien, antes de continuar profundizando en esta propuesta, se hace relevante hacer una distinción entre la pregunta filosófica y la pregunta desde la filosofía, pues pareciera que ambos términos son correlacionales y es

necesario hacer la respectiva diferenciación para comprender la línea de sentido de este ejercicio investigativo.

Desde teóricos como Berlin (2010), podemos dilucidar lo que es una pregunta filosófica, la cual está movilizadora por la reflexión sobre valores y creencias que se consideran muy importantes y que no encuentran un asidero de sentido en lo común, en lo habitual y en lo corriente, ya que desde la falta de sentido crítico, se niegan los espacios para preguntas profundas, críticas y con sentido reflexivo. Por ello, la pregunta filosófica invita a una búsqueda con sentido, con el fin de generar un ambiente de interpelación y diálogo con múltiples dimensiones semánticas que le otorgan a la filosofía la condición de recorrido por el devenir del pensamiento. De esta forma, la pregunta filosófica se convierte en una pregunta molesta tal como lo menciona este filósofo, para lo cual se debe asumir el reto a encausar una búsqueda profunda y de sentido, donde los argumentos que se busquen y se construyan partan más desde lo normativo y desde el aporte de otras disciplinas.

De otro lado, la pregunta desde la filosofía corresponde al sumergimiento auténtico en los interrogantes que convocan al ser humano a pensarse y resignificarse en medio de sus circunstancias. ¿Quién soy, de dónde vengo, dónde estoy y hacia dónde voy? son las interpelaciones neurálgicas que, desde la filosofía, invitan a un monólogo íntimo en el cual el sujeto se expone a una experiencia de encuentro personal. Ejemplo de ello es la pregunta por la felicidad que se plantea Aristóteles. Implica entonces, como lo propone Accorinti (2002), preguntarse por el significado y la profundidad de las cosas cotidianas, donde la filosofía no parte de unos relatos a aprender y donde su validez parte de unos discursos disciplinarios, sino que inicia desde la significación de su cotidianidad para poder comprender las relaciones entre el aprendizaje y el sentido de ello en la vida misma, en palabras propias de ella:

(...) Las ideas de los filósofos están vivas, y las estudiantes y los estudiantes las descubren, en cada sesión, con el mismo espíritu de maravilla que existía cuando alguien las descubrió. Y no necesitan saber el nombre de tal o cual filósofo para filosofar. No están recorriendo un museo. Los libros de los antiguos filósofos no tienen notas a pie de página ni bibliografía. Eso no hace de ellas las tuyas obras de menor valor. En este sentido, nada que vale la pena de ser aprendido, puede, en rigor, ser enseñado. No nos adviene como un hecho desde afuera, sino que es una decisión generada en cada uno de nosotros. Es por esto que la pedagogía de FpN (filosofía para niños) es una pedagogía de la contaminación, tal como elaborara el concepto Ortega y Gasset. La tarea de los educadores es contagiar el deseo, contagiar el impulso, generar las ganas. Por esto, la ciencia no puede ser enseñada, y menos aún el arte y la moral, porque la cultura es un organismo vivo, en permanente cambio y movimiento, que debemos aprender, si queremos aprender. Dejar caer en la mente de los niños y de las niñas semillas de dudas, de belleza, de preguntas, de deseos de aprender, ésa es la tarea del educador, ésa es la tarea de la educadora. (p. 53)

De allí, que este enfoque haga énfasis en la participación, los aportes y descubrimientos del sujeto que participa de esa comprensión, donde valen y cuentan las experiencias, lo cotidiano, los saberes previos y por supuesto la perspectiva que cada sujeto se va haciendo desde el diálogo con los otros. Teniendo en cuenta ese asunto, se debe reconocer entonces cómo desde los cimientos que propone Lipman con su propuesta de FPN (filosofía para niños), se reconoce que el niño desde los primeros años de vida siente la necesidad de comunicarse y realizar procesos de pensamiento, vislumbrando que no se necesita tener una edad avanzada y madurativa (que restringe los primeros años escolares) para poder pensar desde la filosofía. Desde este panorama, los estudiantes podrán encontrar en esta perspectiva la posibilidad de preguntarse por las cosas esenciales, reconociendo el valor del pensamiento y los aportes que se generan desde el sujeto que aprende. Por tanto, se requiere un maestro que emprenda la vinculación de la filosofía como un campo articulador que es transversal a cada espacio académico y la vida misma, pudiendo vincular al sujeto desde sus

inicios de formación, sin castrar aquel deseo de aprender, preguntar y asombrarse. Nuevamente, Accorinti (2002), desde los elementos que logra construir referente a la necesidad de presentar la filosofía desde los primeros años de vida, expone que:

Porque son seres humanos, no máquinas. Si no les damos la filosofía a sus dueños y a sus dueñas, las niñas, los niños, las adolescentes, los adolescentes, no los estamos educando, porque educar es educar para que ellas y ellos puedan pensar por sí mismos, por sí mismas. Y para eso hace falta preguntarse, como elemento mínimo. Y para poder preguntarnos acerca del mundo necesitamos la filosofía. (p. 56)

Ello implica entonces, invitar a los estudiantes a pensar por sí mismos, donde no sean simples receptores y reproductores de una sociedad capitalista, donde las personas actúan como “sujetos dóciles y útiles” como lo ha reflexionado Foucault; sino por el contrario permitir verdaderos espacios de encuentro, construcción y colectividad. Se necesita de la interacción y el reconocimiento desde el otro, donde los estudiantes puedan sentirse valorados y protagonistas de su proceso y además de ello, incitar a la construcción de una comunidad de indagación e investigación, pues es con el otro como se enriquece el aprendizaje y se construyen argumentos, pudiendo asumir perspectivas frente a la vida. Este planteamiento, lo propone Onfray (2008) desde sus reflexiones frente a la comunidad filosófica, logrando establecer que:

Contra esta educación autoritaria, castradora, que malogra el potencial filosófico, practiquemos una pedagogía libertaria que cultive esta potencia magnífica. Cuidemos con mimo -como si se tratara de un jardín zen, día tras día, en los más ínfimos detalles- este germen contemporáneo consciente de su presencia en el mundo. El pedagogo libertario trabaja en función de hacerse a un lado en términos personales y cultivar la potencia interrogativa de toda subjetividad infantil. (p. 134)

Como bien se mencionó, Lipman (1998) es precursor del programa de filosofía para niños, y ha habido varios investigadores que han intentado explicar, ahondar y aplicar sus planteamientos.

Uno de ellos, es el profesor de filosofía Jordi Nomen, quien con sus reflexiones y su libro acerca de este programa, ha profundizado en los pilares que sustentan la importancia de la filosofía en los procesos educativos y sociales de cada sujeto. Por ello Nomen (2018), retoma el término de comunidad de investigación filosófica, definiendo que esta hace posible el desarrollo de tres tipos de pensamiento; entre ellos, se encuentra el pensamiento crítico, (pensar por sí mismos y emitir juicios de forma constructiva), creativo (resolver problemas e inventar mundos y explicaciones no exploradas) y cuidadoso (tener en cuenta a los demás, pero además, es ser respetuosos con el valor de la racionalidad, capaces de apreciar la belleza y de admirar la virtud, protegiendo entonces lo que debe ser cuidado). Además de ello, Lipman en su propuesta, establece otra característica que brinda la filosofía desde los primeros años de vida, se trata de la comprensión ética en los procesos de reflexión. Según Amézquita (2013), quien parafrasea a Lipman propone que:

Para Lipman, un programa como el suyo permite el desarrollo de lo que denomina “comprensión ética”, que tiene que ver con la capacidad para analizar los acontecimientos éticos con los cuales nos enfrentamos diariamente. Para que ello sea posible, es necesario situar a los niños y jóvenes con experiencias pedagógicas donde: “pongan en suspenso” sus propias creencias y suposiciones. De esa manera, se abre la puerta para que paulatinamente ellos vayan identificando y comprendiendo sus alternativas morales. Esto es lo que Lipman llama “Investigación ética”. (p.82)

Esto supone entonces, que a partir de las reflexiones que se logren con el cuestionamiento filosófico, los estudiantes puedan cuestionarse por sus propias creencias y pueda aflorar una mirada crítica y con sentido hacia sus acciones, actitudes y posiciones frente a la vida. Esto, a su vez es posible, teniendo en cuenta algunas consideraciones de Lipman en unión con Freire, quienes coinciden en señalar que cuando se abre la oportunidad de iniciar un diálogo se apunta al fortalecimiento de ciertas competencias cívicas y democráticas que hacen posible esa construcción de ética y moral, como: el respeto y tolerancia entre los participantes y hacia sus opiniones; actitud

de asombro frente a la realidad y los temas que se deseen tratar; disposición al diálogo, renuncia a imponer un criterio y la humildad y apertura frente a los argumentos que no sean compartidos. Ello implica, pensar en la construcción de argumentos para dar a conocer las propias perspectivas y para elaborar unas nuevas, es necesario considerar estas propiedades que conllevan a la escucha, el respeto, la valoración del otro y el pensamiento crítico y reflexivo que es propio de estas construcciones.

Estas disposiciones propias del sujeto hacia el otro pueden ser vivenciadas desde la gestualidad y expresión corporal que es inherente a cada persona, pues desde allí se cosifica la experiencia en relación con el otro y se demuestran emociones, actitudes y disposiciones que atraviesan por el cuerpo de la persona, dando cuenta si es posible llegar a un proceso de reflexión y sensibilidad. Por ello, es necesario que el maestro que está propiciando esos espacios de diálogos argumentativos y al mismo tiempo la formación de competencias ciudadanas sea un maestro de humanidad (Le Breton: 2000) que incite al estudiante a formarse y a cualificar su proceso de aprender desde el otro, vislumbrando así una sensibilidad hacia el mundo. Al respecto Gallo (2012), expone que:

Por ejemplo, las mímicas, la dirección de la mirada, la posición de la cabeza y el movimiento de las manos son lenguajes anclados a los matices propios de la historia, a la cultura y al propio cuerpo, que se traducen en signos o, dicho de otro modo, en una simbólica corporal... El gesto es, entonces, una modulación de la corporalidad; tanto el gesto corpóreo como el gesto corpóreo-lingüístico son dos modos de manifestación de la capacidad significativa del cuerpo, tanto con sentido lingüístico como gestual. (p.836)

Por consiguiente, el cuerpo juega un papel fundamental en esa reflexión, pues es por medio de él, que se encuentra un camino para descubrir, verificar y vivenciar ese atravesamiento de la sensibilidad y el cuidado del otro, que forma al sujeto como un ser que se hace y se dignifica

también desde su par. Cuerpo que es leído desde la disposición del mismo y desde las actitudes que se manifiestan en los gestos. Para ello, Gallo (2012) cita a Le Breton (2010) quien expone que:

El gesto, junto con el rostro, también es lugar de exposición y revelación. El gesto es lenguaje. Los movimientos del rostro participan de una simbología, son los signos de una expresividad que se muestra, que se presta a ser descifrada, aunque no sean totalmente transparentes en su significación. (p. 91)

De esta forma, la argumentación oral a partir de la pregunta desde la filosofía cobra validez, integrando el ser desde su oralidad, su cognición y su corporalidad; pues el lenguaje no puede ser entendido únicamente desde el código lingüístico, pues abarca también el lenguaje no verbal y las condiciones socioculturales inherentes al ser humano, como lo es su cultura y el espacio que habita. Al respecto Heras y Miano (2012) retomando los trabajos de Anzieu y Martin (1971); Bateson, (1984) y Goffman, (1981) concluyen que:

En este sentido, la comunicación es un todo integrado por el lenguaje verbal, el lenguaje no verbal (gestos, posturas, movimientos del cuerpo, mímica de la cara, tono de voz, vestimenta, peinado) y los espacios (la posición y disposición de las personas y los objetos en el espacio influyen en la comunicación). (p. 23)

2.2.2 Argumentación

La existencia en tanto humana no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizando a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento. (Freire, 2005, p.106)

Desde un sentido amplio, la argumentación es entendida como una forma de expresión que tiene como objetivo convencer al otro de una perspectiva, defendiéndola con razones y

justificaciones que pretenden desencadenar en una conclusión. Esta se concibe desde lo escrito y lo oral, teniendo mayor acento lo escritural desde los procesos académicos, donde la argumentación escrita es uno de los objetivos principales en el fortalecimiento de la dimensión comunicativa, lo que hace necesario resaltar la relevancia de la oralidad y encontrar el aporte y la correspondencia entre ambas. Desde lo escritural, entre algunos de los asuntos que se trabajan, está la forma desde las reglas ortográficas y la superestructura del texto, lo cual puede ser significativamente complementado por lo oral. Desde lo oral se permiten espacios abiertos, pensados desde la libertad del diálogo y la espontaneidad del pensamiento; reconociendo entonces, que estos espacios para la palabra hablada son indispensables ya que atraviesan al sujeto en cada ámbito de su vida.

Ante esto, desde Perelman (2002) resalta este asunto de lo cotidiano, rescatando el valor de la oralidad en todos los espacios en los que convergen los sujetos. Se entiende así, que la argumentación forma parte de la vida cotidiana y se encuentra recurrentemente en todas las situaciones comunicativas que se establecen, desde lo más sencillo, como una conversación con amigos y familiares, hasta las sustentaciones que se intentan hacer para defender puntos de vista en el lugar de trabajo, en la escuela, etc. Añadido a esto, representa la forma ideal de relacionarse y resolver los conflictos que se presentan entre las personas, pudiendo encontrar en el lenguaje la herramienta eficaz para exponer las diferencias de manera respetuosa. Camps y Dolz (1995) exponen que:

Saber argumentar constituye, para todos los actores de una democracia, el medio fundamental para defender sus ideas, para examinar de manera crítica las ideas de los otros, para rebatir los argumentos de mala fe y para resolver muchos conflictos de intereses. Para un joven, un adolescente, saber argumentar puede ser aún más importante: constituye el medio para canalizar, a través de la palabra, las diferencias con la familia y la sociedad. (p. 7)

En consecuencia con esto, se estaría apuntando a formar en la participación en lo público, en la tolerancia a la diferencia, en el respeto por las opiniones de los demás, y además se estaría abriendo a la posibilidad de aprender a protestar a través de la palabra y no de las vías de hecho. En últimas sería aprender a convivir en un mundo diverso, donde el sujeto tenga la capacidad de respetar, escuchar y de ser vulnerable a los argumentos del otro; elaborando criterios y argumentos válidos que lo legitimen como sujeto pensante y propositivo.

De esta manera, vale la pena que los maestros(as) y las instituciones educativas en general reflexionen críticamente acerca de las prácticas de enseñanza que se están llevando a cabo en el aula, pues es indispensable que, desde edades tempranas, los niños(as) puedan pronunciarse, potenciando la formación de personas críticas, reflexivas y capaces de solucionar conflictos por medio del diálogo.

Desde la perspectiva de Freire (1986), se habla del efecto liberador que debe contener la palabra, por lo que se podría decir que la argumentación debe implicar un acto de pensar y de liberarse, donde se pueden romper ciertos discursos y prácticas dominantes que no permiten la libertad del ser desde un sujeto cívico y ciudadano. Al respecto Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) en el tratado sobre argumentación, plantean que:

Sólo la existencia de una argumentación, que no sea no apremiante ni arbitraria, le da un sentido a la libertad humana, la posibilidad de realizar una elección razonable. Si la libertad fuera solamente la adhesión necesaria a un orden natural dado previamente, excluiría cualquier probabilidad de elección; si el ejercicio de la libertad no estuviera basado en razones cualquier elección sería irracional y se reduciría a una decisión arbitraria que se efectuaría dentro de un vacío intelectual. Gracias a la posibilidad de una argumentación que proporciona razones, pero razones no apremiantes. Es posible escapar del problema adhesión a una verdad objetiva y universalmente

válida o recurso a la sugerencia y a la violencia para conseguir que se admitan sus opiniones y decisiones. (p. 773)

En este sentido, la argumentación debe ser el medio por el cual puedan exponerse y defender los propios puntos de vista, teniendo la capacidad además de objetar y confrontar los aportes de los demás desde el respeto y el valor por el otro, permaneciendo de este modo en ese lugar de sujetos, que no se dejan viciar por los discursos que imparte una sociedad capitalista, que establece la competencia y la ganancia como fin, pasando por encima de los demás y no teniendo ningún tipo de consideración con el otro; se trata de llenar esos vacíos que ha dejado esa visión, demostrando que es posible dimensionar las relaciones de otras maneras y alcanzar el estatus de un sujeto propositivo que realmente aporta a la construcción de una sociedad diferente.

Ahora bien, después de considerar las dinámicas principales que contiene la argumentación. Es necesario definir los aspectos más técnicos de ella para comprender su contexto global. En primera instancia, es menester reflexionar en torno a algunas funciones del lenguaje que son necesarias en el contexto escolar como son la cognitiva, la interactiva y la recreativa o lúdica. La primera permite al niño(a) estructurar un sentido acerca de su entorno, posibilitándole situarse en el mundo, conocer e interpretar la realidad, construir imágenes sobre la naturaleza, la sociedad y demás elementos que hacen parte de la cultura; la segunda es en la que el lenguaje a través de la comunicación permite la construcción de vínculos, la adquisición de pautas culturales, de valores y demás formas de socialización; la tercera y última función posibilita la imaginación de mundos nuevos y la construcción de realidades distintas. De ahí entonces, que se refleja la necesidad que los maestros(as) se concienticen y generen espacios en donde no sólo se asuma el lenguaje desde una perspectiva formal, en la que se prioriza la transmisión de conocimiento, sino que se dé una interacción en el aula que permita a través del desarrollo del lenguaje la formación de sujetos pensantes, propositivos y reflexivos.

En cuanto a las características generales de la argumentación, Moeschler (1985) presenta tres primordiales, la primera es el carácter intencional que se da cuando un enunciado sirve para apoyar una conclusión, en segundo lugar está el valor convencional, el cual comprende tres tipos de marcas argumentativas: las marcas axiológicas, los operadores argumentativos y los conectores; por último está el carácter intencional, que se da cuando hay incidencia tanto en la argumentación del receptor y el emisor como en sus intenciones discursivas.

Teniendo en cuenta lo anterior y abarcando las tres características de Moeschler (1985) surgen dos características fundamentales; la estructura retórica y lógica, que se da cuando hay una confrontación de argumentos y contraargumentos para llegar a una conclusión, es decir que, desde un punto lógico, la argumentación consiste en unas premisas y una conclusión que se relacionan implícita o explícitamente a partir de unos argumentos favorables y no favorables. Como segunda característica se encuentra el carácter dialógico que se da cuando hay una relación dialéctica entre un emisor y un receptor, es decir que la función de ésta es convencer a un auditorio sobre la veracidad de una tesis, en donde la validez del argumento se mide en relación al auditorio y en el valor que le otorga el receptor. Por tanto, se debe comprender que un discurso argumentativo tiene como objetivo intervenir en las opiniones, actitudes o comportamientos de un oyente o de un auditorio, para hacer veraz y aceptable un enunciado (conclusión) que se apoya en otros argumentos.

Después de analizar las características de la argumentación se debe tener claridad que ésta tiene una estructura básica que se divide en tres partes; la introducción, donde se plantea o presenta el tema; el desarrollo, que articula la exposición o defensa de los argumentos o refuta los contrarios; y la conclusión, que actúa como síntesis de lo dicho y refuerza la tesis. Teniendo en cuenta que lo anterior es la estructura lógica de la argumentación, no siempre se da en su totalidad,

pues en algunos casos, como en la argumentación oral, abarcada desde los debates o las conversaciones, con frecuencia hay interrupciones, lo que hace que no se dé la explicación de la conclusión, o en otros casos la contraargumentación de las tesis no se explicita, sino que se da implícitamente.

Por otra parte, la argumentación reconocida como un tipo de texto lleva consigo unas características determinadas y diferenciales que se manifiestan a partir de marcas lingüísticas o discursivas concretas, entre las más destacadas se encuentran los contrastivos, los causales, consecutivos y por último los distributivos. Los conectores contrastivos son utilizados cuando hay ideas contrapuestas, relacionadas como tesis y antítesis y se divide en cuatro modalidades. En primer lugar, se encuentra la oposición, que se da cuando hay un contraste entre una tesis; un argumento a favor de la conclusión y una antítesis; un argumento a favor de la conclusión contraria, utilizando como conectores: pero, en cambio, sin embargo, ahora, entre otros. La segunda es la sustitución que niega la validez de un primer elemento y se afirma la verdad del segundo a través de conectores como: en lugar de, sino, en vez de y sintagmas como: por el contrario, muy al contrario, todo lo contrario. En tercer lugar, está el de restricción, en donde se niega la relación entre el todo y una de sus partes, utilizando elementos como: excepto, sino, más que, aparte de, a no ser que, excepto si, etc. Por último, encontramos el de concesión, que indica que el primer elemento, es decir la causa, no produce el efecto esperado, un ejemplo es: no obstante, con todo, a pesar de eso, de todas formas, de todos modos, etc.

Los conectores causales y consecutivos dan apoyo a la argumentación y los justifica, algunos ejemplos son: porque, puesto que, ya que, por eso, a causa de eso, así que, por lo tanto, por consiguiente, así pues, entonces, en consecuencia, etc. Por último, están los conectores distributivos, los cuales ayudan a sustentar la argumentación por medio de la enumeración, en esta

se utilizan conectores de carácter distributivo como: en primer lugar, en segundo lugar, por último, por un lado, por otra parte, además, etc.

Al mismo tiempo es necesario hablar de los tipos de argumentos que pueden ser presentados en un discurso oral. Según Weston (2006), existen cinco tipos de argumentos, en primer lugar, se ubican los argumentos mediante ejemplos, consisten en plantear argumentos mediante ejemplos que apoyen la postura, cabe resaltar que éstos deben ser ciertos y fiables, los cuales, a su vez pueden ser debatidos con contraejemplos por parte del otro hablante, tratando así de defender cada quien su posición. Otro tipo, son los argumentos por analogía, los cuales discurren de un caso o ejemplo específico a otro ejemplo, explicando que debido a que los dos ejemplos son equivalentes en muchos aspectos, son también semejantes en otro aspecto más específico y representan similitudes relevantes. Por su parte, los argumentos de autoridad, radica en que el orador que está defendiendo su punto de vista, se remita a citas, personas, organizaciones u obras de referencias documentadas y cualificadas, y algo muy importante, las fuentes que se citan deben ser imparciales y estar en contexto. Seguidamente, existen los argumentos acerca de las causas, donde el objetivo es hacer una correlación entre dos acontecimientos y se pueda probar la afirmación, allí se debe ser muy cuidado, encontrando y sustentando la causa más probable que de mayor validez a lo planteado. Finalmente, están los argumentos deductivos, los cuales parten de las deducciones que se toman de las premisas, y si se formulan de manera correcta se convierten en válidos, pues se cree que las premisas son ciertas.

Además de las características ya mencionadas, la argumentación según Ochoa (2008) también puede ser vista desde varias perspectivas. Una de ellas es la sociolingüística, la cual reconoce a la argumentación como “un modo de vida” que se logra en las relaciones recíprocas que se establecen con el otro, es así, como el acto argumentativo se concibe como una práctica

social, que se da por medio de la interacción y una de sus funciones es la resolución de conflictos. En esta perspectiva también se reconoce que la argumentación puede ser simple o compleja, dependiendo de la cantidad de puntos de vista y argumentos. De esta manera, el acto argumentativo simple está compuesto por un punto de vista y un argumento y el complejo está conformado por un punto de vista y varios argumentos. Sin embargo, lo importante no es que sea un acto argumentativo simple o complejo sino la intencionalidad con la que se hace.

Por otra parte, se encuentra la perspectiva discursiva, en la que la argumentación es vista desde lo textual, social y cognitivo; por esta razón “una teoría de la argumentación es una subteoría de una teoría más amplia del discurso” (Ochoa, 2008, p. 58). Esto quiere decir que el discurso argumentativo posee propiedades o funciones de otros discursos, como el hecho de estar formado por proposiciones que se cohesionan por medio de conectores y, además, tiene elementos de la lengua como: el componente sintáctico-textual, el semántico y el pragmático. El primer elemento de la lengua hace referencia a las relaciones que se forman en las secuencias lingüísticas, es decir, las relaciones gramaticales que se dan dentro y entre sintagmas; de esta manera se encuentran fenómenos sintáctico- textuales como: la correspondencia y la dependencia gramatical. En segunda instancia se encuentra el componente semántico, que alude fundamentalmente a los significados, el cual permite una organización en las proposiciones para que las oraciones que expresen sean coherentes; entre los fenómenos de este elemento están los marcadores discursivos y la configuración de la proposición. Por último, está el componente pragmático, que muestra las formas de uso de las situaciones lingüísticas en las situaciones comunicativas que hacen los hablantes; este elemento de la lengua tiene en cuenta la finalidad comunicativa, los interlocutores, el contexto y las situaciones en que se dan los actos de habla.

A su vez, la argumentación está conformada por cuatro aspectos propios de los componentes textuales: en cuanto al tema, al propósito, a los medios utilizados y en cuanto a los participantes. El primero, el cual se refiere al tema, afirma que para que exista la argumentación debe haber desacuerdos entre los interlocutores frente a una situación determinada, y de esta forma los receptores podría refutar o compartir la posición del emisor. En segunda instancia se encuentra el propósito, éste está directamente relacionado con el componente anterior, pues la principal función del acto argumentativo es transmitir una verdad e influir en el pensamiento de los demás. Frente a esto Ochoa (2008) plantea: “quien argumenta tiene como meta ejercer una influencia sobre su auditorio para que éste acepte o rechace determinados puntos de vista” (p.61). Seguidamente están los medios utilizados, los cuales hacen referencia a las herramientas que usan los emisores para argumentar, como son los puntos de vista u opiniones, juicios, experiencias, entre otros. A su vez, intervienen los participantes quienes son el enunciador y el destinatario; el enunciador tiene la tarea de exponer su opinión a través de justificaciones con la finalidad de convencer al otro de su verdad, para lograr esto deberá conocer el entorno del destinatario y sus creencias e intereses; por su parte, el destinatario debe tener su propia postura para poder refutar la tesis del emisor con argumentos válidos. Además, ambos deben ser hábiles para defender sus puntos de vista y para tener en cuenta los de los demás ya sea para llegar a un acuerdo o para oponerse críticamente.

De esta forma se hace evidente el manejo de posibilidades que brinda la argumentación, reconociendo la importancia de incluirla y volverla parte cotidiana en los procesos educativos y los planes de estudio, donde se apunte a una educación desde la validez del pensamiento, es decir, desde los argumentos. De esta forma, se podría romper las barreras de una educación mecánica y reproductora de aprendizajes vacíos y sin sentido para los estudiantes.

2.2.2.1 Argumentación oral

(...) La palabra, por ser lugar de encuentro y de reconocimiento de las conciencias, también lo es de reencuentro y de reconocimiento de sí mismo. Se trata de la palabra personal, creadora, pues la palabra repetida es monólogo de las conciencias que perdieron su identidad, aisladas, inmersas en la multitud anónima y sometidas a un destino que les es impuesto y que no son capaces de superar, con la decisión de un proyecto. (Freire, 2005:17)

Como bien se mencionó en el capítulo anterior, la relevancia de la argumentación dentro de la dimensión comunicativa en los procesos educativos ha estado mayormente dirigida hacia la parte escrita, evaluando al estudiantado desde estas composiciones y dejando lo oral en un nivel menor. La oralidad quizás se enmarque desde las exposiciones que los educandos deben presentar de diversos temas y las preguntas a respuestas que se hacen en clases sobre contenidos textuales; sin embargo la reflexión, la crítica y el pensamiento creativo son condiciones que tienen menos fuerza en las estrategias aplicadas y en el método de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, no se podría afirmar que esto se aplique totalmente en todos los casos, pues es posible que desde algunas propuestas creativas, reflexivas e integradoras, se logren dar estos procesos, pues cuentan con maestros apasionados y entusiastas que desean propiciar oportunidades integradoras y liberadoras. A esta reflexión se une Hernández, Mockus, Granés, Charum y Castro, (1987) cuando exponen que:

Es posible, por ejemplo, que en nuestro paso por la escuela ejercitemos la crítica, la argumentación reflexiva, la claridad de la exposición, la confianza en la defensa de un punto de vista, la voluntad de entender y ser entendidos, la honradez, la veracidad, la capacidad de escoger argumentos y de anticipar las respuestas del interlocutor. Pero también es posible que hayamos aprendido a oír sin responder, a aceptar sin entender, a considerar la reflexión como un trabajo molesto, a ignorar el placer de aprender. Es posible, en fin, que hayamos entrado en relación con unos discursos que

permanecen siendo ajenos a nosotros, discursos que aprendimos a aceptar acríticamente como signos de la autoridad de otros. (p.62)

Ante esta incertidumbre y queriendo tener la pretensión de establecer procesos liberadores desde la palabra como lo ha mencionado Freire (2005) desde la pedagogía del oprimido, es ideal que la educación pueda romper todos aquellos discursos y saberes memorizados y acríticos, que oprimen la libertad del pensamiento del estudiante y que no le permite asumir y construir una actitud y un sentir propio frente a la vida, e incluso frente a los procesos educativos en los que está inmerso.

Por ello, es imperante que desde la escuela se orienten espacios para el diálogo, el debate, la reflexión, la proposición y la creatividad, y es allí, donde el fortalecimiento de la argumentación oral se convierte en un fin por sí mismo, logrando que sean sujetos que argumentan desde el cuestionamiento y que además se apropian de una serie de condiciones como la escucha, el respeto y la reflexión, que los hace personas democráticas, capaces de convivir con otros y de aportar crítica y creativamente a la construcción de una sociedad libre, sensible y humanizante. Esta necesidad debe convocar a los maestros a pensar en estrategias que propicien espacios dirigidos a estos fines, teniendo claro que debe ser desde los primeros años de vida de un estudiante, pues desde allí se puede aprovechar la capacidad de asombro y el deseo de saber que es propio de los más pequeños. De ahí que Hurtado (2006) proponga que:

(...) es importante que los profesores dinamicen este proceso a partir de sus intervenciones didácticas, las cuales pueden estar centradas en la continua indagación que convoque a los niños a pensar en los argumentos presentados o en construir otros... si a los niños se les acompaña didácticamente en este proceso de desarrollar la argumentación ellos cada vez se exigen más y, en consecuencia, dan más. Pues entre más pequeños, es necesario intervenir más. (p. 15-16)

Por consiguiente, no hay que esperar a que los niños conformen una estructura formal de la argumentación como quizás algunos teóricos lo han planteado, sino desde los primeros grados propiciar espacios y situaciones que les permitan expresar lo que piensan y opinan, con el fin de potenciar su capacidad de expresión y permitir que se favorezca su capacidad argumentativa oral, invitándolos a participar y reflexionar frente a los procesos escolares y la vida misma.

En este sentido, el reto está en que los maestros(as) de ahora reconozcan la importancia y necesidad de movilizar el pensamiento y su expresión a través de la oralidad, y a partir de ahí, empezar a trabajar en el fortalecimiento de ella, favoreciendo situaciones en donde los estudiantes tomen confianza en sí mismos y se atrevan a compartir con los demás lo que piensan y sienten de manera reflexiva y respetuosa, aprovechando la temática de la vida cotidiana, ya que para éstos es mucho más grato conversar y expresar sus ideas sobre un tema de su gusto e interés. Lo que además implica, no asumir una actitud receptiva de lo que pretende enseñar la educación, sino una mirada profunda que sea capaz de pensar y cuestionar por sí mismo, construyendo desde lo colectivo nuevas perspectivas y nuevos modos de pensar, sentir y asumir el mundo actual.

El maestro, debe brindar a los estudiantes espacios llenos de creatividad, curiosidad y motivación. Un espacio donde sea posible pensar, proponer e integrar; invitando de esta forma a participar de forma responsable y cuidadosa de los demás, siendo posible construir conocimiento en conjunto. La argumentación oral implica socializar argumentos que parten de los saberes previos y las experiencias de cada sujeto, pero que a su vez se fundamentan o se alimentan de los aportes de los demás, por ello, el sujeto debe asumir una postura crítica, donde tome para sí lo que realmente le aporte y donde pueda respetar las diferencias en lo que piensan los demás; de ahí que se apunte a una cultura democrática, para pensar y vivir en comunidad.

Parafraseando a Benlloch (2014) la argumentación conlleva a ser hablantes capaces de relacionarse, negociar significados, controlar sus discursos y hacerse entender. Por tanto, la escuela se asume como un espacio donde además de construir conocimientos académicos, se construyan saberes para la vida, donde los sujetos aprendan a interactuar con el maestro y con sus pares de manera considerada, valorando las potencialidades de cada quien y propiciando a partir de allí, valores que hacen parte de crecer para vivir.

Desde esta perspectiva, se hace necesario retomar los postulados de van Eemeren y Grootendorst (1992) quienes con su teoría sobre la pragma-dialéctica hacen una unión entre la pragmática y la dialéctica como vinculantes de un concepto profundo de la argumentación. La primera, concibe la argumentación como un acto de habla complejo que surge en un contexto determinado y la segunda, plantea que es la discusión crítica para resolver diferencias o intercambiar actos de habla. En esa perspectiva, la argumentación oral es reconocida desde la vida cotidiana desde unos principios de razonabilidad, ubicándola como una actividad social; que constituye a la vez un instrumento de interacción con los demás, donde a partir del sentido del habla se construyen perspectivas de su entorno.

Los autores comprenden cuatro etapas dentro del acto argumentativo, las cuales son: apertura, confrontación, argumentación y conclusión, dentro de las cuales se gestan relaciones entre el significado de las expresiones lingüísticas y las circunstancias de su uso. Además de ello, establece unas reglas importantes, entre ellas se encuentra la libertad, expresión, relevancia, validez y construcción de conclusiones, las cuales aseguran a su vez, la validez y sentido de los argumentos generados por las diferentes partes que participan del diálogo argumentativo.

En esta misma línea, Martínez (2005), propone una perspectiva integradora de la argumentación desde un enfoque dialógico, donde pueda converger la teoría analítica, la retórica

y la dialéctica. Así pues, la argumentación se inscribe dentro de la enunciación, desde la dimensión dialógica del discurso, donde hay apertura a la generación y simultaneidad de una gran diversidad de voces, situaciones, intenciones y diálogos. Esta propuesta, se centra desde una mirada social, rescatando la heterogeneidad discursiva, donde el sujeto pueda enunciar su sentir y sus posibles miradas del mundo desde una dinámica dialógica, en directa relación con el otro y con el contexto que lo rodea, direccionando de esta forma al sujeto a asumir una respuesta activa del otro y a construir procesos de reflexión desde la palabra viva y pronunciada. Para ello, la autora recoge esta perspectiva en el siguiente apartado:

Sólo a través de enunciados se Afirma, se Declara o se Promete. Sólo con el enunciado se pueden realizar actos discursivos: se puede afirmar sobre la manera como se observan los objetos o los hechos en un mundo social consensuado, se pueden hacer declaraciones que permiten construir nuevas relaciones y valoraciones en relación con la orientación social del enunciado. Sólo a través del enunciado se realizan actos de promesa, propuestas, actos polémicos. Sólo a través de los enunciados se manifiesta el acuerdo o el desacuerdo. (p.51)

Asumiendo que ya se ha dado un panorama sobre las bondades y las implicaciones de la argumentación oral no solo desde los procesos educativos, sino también desde las dinámicas sociales; se hace importante hablar de algunos aspectos técnicos y formales de ella, que son necesarios también para poder abordar la totalidad de ésta y dar a paso a su fortalecimiento. La argumentación oral, según Moeschler (1985) contiene unas etapas que permiten la construcción de un diálogo. La primera de ellas es la de apertura, en la que los participantes en consenso eligen en qué tipo de diálogo se incluyen; la segunda es la de confrontación, donde se plantea el tema sobre el cual girará la conversación y donde cada uno de los participantes mostrará su postura; seguidamente se da la etapa de argumentación, donde los interlocutores exponen sus puntos de vista y argumentos para alcanzar su propia meta, y a su vez también cooperan para que los demás

la puedan lograr; y la etapa final es la de clausura, se da cuando se han logrado los objetivos del diálogo o cuando las personas que intervienen están de acuerdo en terminarlo. Ligado a eso, el autor propone también unas reglas que legitiman el sentido del diálogo, y que se espera puedan ser respetadas por los participantes. La primera de ellas es la regla de relevancia, la cual implica no apartarse del tema que se está discutiendo; en segundo lugar, se encuentra la regla de cooperación, donde los participantes del diálogo deben responder a las preguntas de manera cooperativa y finalmente está la regla de información, la que conlleva a proporcionar suficiente y relevante información para convencer a los interlocutores de lo que se esté planteando.

Por otra parte, es necesario abordar y comprender una característica relevante que se deriva de la argumentación y es la contraargumentación, teniendo presente que es a través de ella como se hace posible asumir una mirada crítica y reflexiva de los argumentos. Esta tiene como finalidad establecer límites a la argumentación, pudiendo cuestionar lo que dice el interlocutor con lo que se está dialogando para convencerlo de su postura, para enriquecer los puntos de vista propios o incluso para que el otro hablante se vea motivado a construir argumentos muchos más válidos y lograr que los demás se adhieran a su discurso. Frente a esto Camps y Dolz (1995) plantean que la contraargumentación:

(...) consiste justamente en formular en el seno del discurso las posibles limitaciones u objeciones a la posición que defiende el locutor- escritor con el fin de neutralizarlas con los propios argumentos, constituye uno de los medios principales para definir la posición que se combate y que se pone en boca de otros enunciadores a quienes se atribuyen dichas opiniones. El locutor al formular estas posibles objeciones, deja claro que no las comparte o que limita su alcance o su fuerza argumentativa. (p. 53)

Este proceso, implica generar una cultura de respeto, donde las diferencias puedan demostrarse desde el reconocimiento y la validez del discurso, además no se puede perder el lugar relevante de

la escucha, el respeto por la palabra y la valoración del otro como sujeto de discurso y que también aporta a la discusión. De esta manera, la contraargumentación se asume en un sentido de actitud crítica, responsable y cuidadosa, que logra que todos los participantes se vean abocados a cualificar sus argumentos y generar explicaciones cada vez más elaboradas y convincentes.

Finalmente, Camps y Dolz (1995), hacen alusión a dos estructuras de la contraargumentación, la concesión y la refutación; la primera se da cuando se acepta una proposición que parece contraria a la tesis, la cual al final tiene como intención darle fuerza a los argumentos de la tesis inicial; la segunda consiste en el relato de varios argumentos contradictorios de un mismo texto, queriendo exponer la validez del discurso propio. En definitiva, se podría concluir que la contraargumentación posibilita argumentar a favor o en contra de una tesis, haciendo uso de la justificación y la negociación, pudiendo demostrar las propias posiciones y queriendo lograr la modificación de las representaciones del interlocutor, de sus creencias o de su rechazo a través de la actividad discursiva.

De esta forma, se espera haber vislumbrado la relevancia de la argumentación oral para movilizar una oralidad con posicionamiento crítico; reflexivo y propositivo, logrando mostrar las relaciones de sentido que se pueden construir desde el pensamiento, el diálogo y la interacción colectiva. Además, al haber presentado unas consideraciones generales frente a las estructuras y funciones principales, se espera que todo lector comprenda el marco general de la argumentación oral y encuentre su vinculación con la vida cotidiana, lo cual termina convirtiéndose en una herramienta no solo para discutir el diario vivir, sino además, para repensar y resignificar la comprensión del mundo, la manera como se concibe la educación y por supuesto el lugar que cada sujeto asume sobre estos dos espacios.

Finalmente, es necesario reconocer el lugar determinante que ocupa la estrategia de la pregunta desde la filosofía dentro del fortalecimiento de la argumentación oral. Donde se espera que el cuestionamiento por el sentido de lo cotidiano, pueda atravesar al sujeto, escudriñando en lo más profundo tratando de aflorar reflexiones y aportes significativos que les permita generar argumentos desde la trascendencia y porque no, desde la misma transformación. De ahí, que surjan preguntas abiertas que inviten a mirar las posibilidades o alcances que podría tener esta investigación: ¿De qué manera la reflexión que pretende generar la pregunta desde la filosofía aportaría a un pensar y accionar propositivo por parte de los estudiantes? ¿Cómo aflorar en el estudiante ese diálogo espontáneo, que le permita construir argumentos con sentido? ¿Será posible que esta propuesta incite al estudiante a vincularse de manera más profunda y significativa con el proceso educativo? ¿Cómo esta propuesta podría aportar a la generación de relaciones entre pares desde una sana convivencia? ¿En qué medida el cuestionamiento por el sentido de lo cotidiano permite la formación de sujetos críticos y reflexivos?

3. CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de investigación

La presente es una investigación de campo, con enfoque mixto que se encuadró en un marco metodológico que fue definido y delimitado desde una serie de características, las cuales son importantes mencionar. La finalidad fue aplicada, en la cual se aplicó una estrategia y se recolectó la información en dos tiempos a partir de encuestas, observaciones y un grupo focal, por lo que se trató de un estudio longitudinal.

Además, para definir este ejercicio investigativo según el objetivo principal, se precisó como correlacional, pues la pretensión era indagar, comprender y establecer la existencia de la

relación entre la variable dependiente (argumentación oral) y la independiente (estrategia de la pregunta desde la filosofía). También cabe destacar que su diseño fue cuasi-experimental, pues no se tenía control de las variables que pudieron haber emergido durante el proceso.

A la luz de lo anterior, el enfoque elegido fue mixto. Entendido como una forma para favorecer los aspectos positivos del enfoque cualitativo y cuantitativo, dando una mirada amplia y propiciando un mejor desarrollo de la investigación. Al respecto Campos (2009) citando a Johnson y Onwuegbuzie (2004) exponen que la investigación de tipo mixto: “Es la clase de investigación donde el investigador combina técnicas, métodos y enfoques, conceptos o lenguajes de las investigaciones cualitativa y cuantitativa en un solo estudio” (p. 17). Por ello, en este enfoque, se utilizaron evidencias de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases, pudiendo encontrar las bondades de ambos enfoques desde sus técnicas e instrumentos y desde la validez como se comprende la realidad y como se construye el conocimiento.

En esta investigación, en el planteamiento de los objetivos, la predominancia fue evaluar el efecto de la aplicación de la estrategia de la pregunta desde la filosofía para el fortalecimiento de la argumentación oral, lo cual apuntó directamente a manipular una variable y evaluar sus efectos, para lo cual se hizo visible la presencia del enfoque cuantitativo. En cuanto a la necesidad de ir constantemente a los aportes y a los discursos generados en las situaciones pedagógicas para poder comprender desde allí la generación o no de argumentos, se dio predominancia al enfoque cualitativo desde su ruta hermenéutica tendiente a vincular los actores de la investigación, tanto desde sus intereses dentro del proceso formativo, como desde sus transformaciones y resignificaciones en sus formas de asimilar, apreciar y otorgarle sentido a las situaciones que se construyen. De esta manera, se hace posible el acercamiento a las comprensiones que se hacen de la realidad y a las estructuras semánticas que las argumentan. En esta perspectiva asevera González

(2011): “la experiencia hermenéutica, al interior de un paradigma de investigación cualitativo, implica en primera instancia un proceso de formación del ser que investiga y simultáneamente un proceso de traducción de las estructuras de sentido” (p. 126-127).

3.2 Población y muestra

La población se centró en los estudiantes del grado segundo de primaria de la Institución Educativa de carácter oficial, con 35 niños, 11 niñas y 24 niños. Se encuentra ubicada en el corregimiento de San Antonio de Prado, una comuna ubicada en el extremo suroccidental de la ciudad de Medellín que se compone de 8 Veredas y la Cabecera Urbana. Las actividades económicas que predominan son las agrícolas, porcícolas, piscícolas y ganaderas. Los estratos socioeconómicos que predominan, es el 2 (bajo), el cual comprende el 55.9 % de las viviendas; seguido por el estrato 3 (medio-bajo).

3.3 Tipo de muestreo

El tipo de muestreo fue no probabilístico, pues la población era homogénea en el sentido de que el grupo seleccionado correspondía a los estudiantes de un mismo grupo, en este caso, el grado segundo. Al mismo tiempo, el muestreo fue no probabilístico o dirigido, pues la muestra seleccionada no dependía de la probabilidad, sino de las características de la investigación y de los objetivos del investigador.

De esta población, la muestra no probabilística, fueron 10 estudiantes como grupo experimental, seleccionados de tal manera que respondieran a criterios como falta de claridad a la hora de hablar, dificultades para argumentar y escasez en argumentos válidos al expresar algo. Como la pretensión era valorar si la estrategia permitía fortalecer la argumentación oral, se eligió tomar un grupo control de estudiantes del grado segundo paralelo a la muestra, para analizar, comprender y comparar si el grupo que tuvo la intervención evidenciaba procesos de

fortalecimiento en comparación a éste, o si ambos presentaban características semejantes y su estado no se modificaba.

3.4 Sistema de variables y sistema de categorías

Las variables se representan como las características o rasgos que pueden variar y que pueden observarse y ser medidas. La argumentación oral fue considerada como la variable dependiente, pues su fortalecimiento dependía de la estrategia que se pretendía aplicar.

La variable independiente fue la estrategia didáctica de la pregunta desde la filosofía, pues la implementación de esta no estuvo condicionada por otra variable, sino por sí misma y fue esta quien determinó si su implementación permitía fortalecer la argumentación oral o no.

Para el momento cualitativo el sistema de categorías fue:

Nombre de la variable	Tipo de variable según rol en la investigación	Valores estimados	Tipo de variable según propiedad es matemáticas	Técnicas de análisis descriptivo	Técnica de análisis inferencial
Estrategia didáctica de la pregunta desde la filosofía	Independiente	1.Grupo control 2.Grupo experimental	Categorica	Frecuencia y porcentaje	

Argumentación oral	Dependiente	Diferencia entre puntaje pretest y puntaje posttest Sumatoria de 12 items: Lo hace:3 Algunas veces:2 No lo hace: 1 Puntuación: 0-24 puntos.	Cuantitativa	Promedios Desviación típica Percentiles	T de +student (muestras independientes)
Sexo	Interviniente	1: Masculino 2: Femenino	Categórica	Frecuencia y porcentaje	Chi cuadrado
Nivel educativo de los padres	Interviniente	1: primaria 2: bachillerato 3: universitario	Categórica	Frecuencia y porcentaje	
Actividades extracurriculares	Interviniente	Si: 1 No: 2	Categórica	Frecuencia y porcentaje	Chi cuadrado

Práctica de deporte	Interviniente	1. Individual 2. Grupal 3. Ninguno	Categórica	Frecuencia y porcentaje	
Lectura en casa	Interviniente	Si: 1 No: 2	Categórica	Frecuencia y porcentaje	Chi cuadrado
Diálogo en familia	Interviniente	Si: 1 No: 2	Categórica	Frecuencia y porcentaje	Chi cuadrado
Edad	Interviniente	6-7	Cuantitativa	Promedios Desviación típica Percentiles	
Hermanos	Interviniente	1: si 2: no	Categórica	Frecuencia y porcentaje	Chi cuadrado

3.5 Instrumentos de recolección de datos y de información

Como ya se mencionó, los instrumentos se ubicaron desde ambos enfoques, en el caso de lo cuantitativo, se aplicó la rúbrica de evaluación, a la cual se le hizo su respectivo análisis de validez y confiabilidad, además de la aplicación de un cuestionario administrado a las familias de los estudiantes. En cuanto a lo cualitativo, se empleó el diario de campo; adicional a ello, se completó este ejercicio de recolección a partir de los registros audiovisuales.

3.5.1 Rúbrica de evaluación

La rúbrica es un instrumento donde se describen unos indicadores principales que dan cuenta de cierta tarea, conducta, competencia u objetivo; se realiza con el fin de evaluar el alcance de unos supuestos o para determinar el estado de algo en particular. Según Díaz Barriga (2006):

Las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada. Las rúbricas integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado del experto. (p.9)

En ese sentido, la rúbrica permitió establecer el nivel de argumentación oral de los estudiantes pudiendo determinar su estado inicial y final. En esta investigación se diseñó la rúbrica a partir de unos ejes fundamentales que permitieron priorizar características de la argumentación oral. Se realizó un grupo focal en el cual los estudiantes exponían opiniones frente a temáticas sociales como “la contaminación ambiental, bullying y el significado de la muerte” y cómo a través de diversas preguntas desde el sentido y la profundidad de cada tema se incitaba a la problematización, con el fin de que ellos mismos generaran argumentos y se diera lugar a un diálogo desde el debate, de manera tal que se pudiera observar y determinar el estado de la argumentación oral, para luego, realizar un análisis del desempeño de los estudiantes en los tres grupos focales y poder establecer y medir el nivel de cada descriptor de la argumentación oral. Este instrumento se aplicó al grupo experimental y al grupo control.

Así pues, la rúbrica permitió tener en cuenta los indicadores principales que se debían observar no solo en la muestra seleccionada sino en el grupo en general. Esto con el objetivo de poder evaluar la significación de la propuesta para los educandos, lo cual se fue consignando en un diario de campo. La rúbrica, se concibió entonces como la posibilidad de focalizar la observación de los aspectos fundamentales y poder evaluar de manera constante su

comportamiento. Finalmente, puede decirse que fue una manera de encaminar la intervención, pues al tener claro lo que se quería alcanzar, se pudieron delimitar los objetivos y las situaciones que se querían plantear en la propuesta. (Anexo 1)

3.5.1.1 Validez del instrumento

La rúbrica de evaluación como instrumento fue construida teniendo en cuenta diferentes planteamientos de teóricos alrededor del tema de la argumentación oral, pudiendo tener en consideración aspectos fundamentales para determinar el estado inicial y final de ésta. Entre ellos, Martínez (2005), Moeschler (1985) así como Benlloch (2014) establecen características principales como la tesis, argumentos, conclusión, contrargumentos, orden, coherencia y persuasión, asumiendo la argumentación oral desde una mirada dialógica, donde se espera una respuesta activa del otro mediada por una serie de características que van desde la apertura, el debate, los argumentos y las conclusiones, y de esta manera, como lo menciona Benlloch (2014), se hace posible posicionarse como hablantes competentes, capaces de relacionarse, persuadir, negociar significados, controlar sus discursos y hacerse entender.

Ahora bien, teniendo en cuenta estas claridades, los referentes considerados en el marco conceptual y tomando elementos de algunas rúbricas presentadas en las investigaciones realizadas por Arias y Tolmos (2016), García (2010) y Guzmán, Flores y Tirado (2012) se diseñó entonces el instrumento de una rúbrica de evaluación, definiendo 9 dimensiones y 12 descriptores en total, esperando que estos pudieran describir las características que debe presentar un estudiante para dar cuenta de cada proceso de la argumentación oral.

Para cada descriptor se definieron tres niveles (o criterios) de calificación y a cada uno se le asignó una puntuación. Así, se calificó con tres puntos al nivel denominado “lo hace” el cual implica que el estudiante presenta de manera constante y permanente las características o acciones

indicadas en el descriptor; el siguiente nivel fue designado con la etiqueta “algunas veces” y corresponde a la situación en la cual el indicador no se observó de manera permanente y se le asigna dos puntos. Por último, el nivel que mostraba la ausencia total fue nombrado como “no lo hace” y calificado con un punto.

Luego de elaborados y redactados los descriptores a partir de las definiciones teóricas, dicho instrumento, fue enviado a tres jurados expertos en el tema de investigación para que fuera validado. Ellos evaluaron cada indicador con 1 si el ítem no era pertinente y debía ser eliminado; 2 puntos para aludir a que el ítem era válido, pero debía ser replanteado o aclarado con mayor precisión y, finalmente, 3 puntos correspondía a la pertinencia total del ítem. Además, de ello, en la carta de validez del instrumento, los jurados contaron con un cuadro de observaciones, donde podían dar a conocer sus apreciaciones y comentarios generales, de las cuales se recomendó complementar o aclarar información en algunos descriptores para ser más claros y precisos, además se sugirió modificar algunos conceptos para evitar confusiones. Se calculó el CVC- Coeficiente de Validez de Contenido (Hernández-Nieto, 2004) con el que se determinó el grado de acuerdo entre los expertos respecto a cada uno de los ítems de cada una de las dimensiones que formaron el instrumento, así como del instrumento total. De igual modo, los resultados permitieron conocer que ningún ítem debía ser eliminado pues sus valores CVC todos fueron superiores a 0.7 como se muestra en la Tabla 1, el cual es el criterio que sugiere Balbinotti. (Balbinotti, 2004, citado por Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto, 2014).

Tabla 1.

Tabla resumen de los cálculos previos del CVC de los ítems del instrumento.

ITEM	JUEZ			MEDIA	CVC1 ²	PEI ³	CVC ⁴
	1	2	3				

ELEMENTO ¹								
1	2	2	3	2.33	0.77	0.33	0.74	
2	2	2	3	2.33	0.77	0.33	0.74	
3	2	3	3	2.66	0.88	0.33	0.85	
4	3	2	2	2.33	0.77	0.33	0.74	
5	2	2	3	2.33	0.77	0.33	0.74	
6	3	3	3	3	1	0.33	0.96	
7	3	2	2	2.33	0.77	0.33	0.74	
8	3	2	3	2.66	0.88	0.33	0.85	
9	3	3	3	3	1	0.33	0.96	
CVC= 0.81481481								

¹ (Juez1+Juez2+ Juez3) / 3

² Media elemento / 3

³ (1/Nº jueces) Nº jueces

⁴ CVC1-Pei

Finalmente el CVC del instrumento en general (CVC: 0.81) permite concluir que el instrumento es válido.

3.5.1.2 Confiabilidad del instrumento

La confiabilidad o fiabilidad alude a la consistencia o estabilidad de una medida, “la confiabilidad se refiere a la exactitud con que un instrumento de medida mide lo que mide” (Magnusson, 1978 citado por Quero Virla, 2010:24). En este caso el objetivo fue establecer el porcentaje de fiabilidad de una rúbrica que pretendía evaluar el estado inicial y final de la argumentación oral

Los datos obtenidos al aplicar el instrumento a los estudiantes fueron organizados y categorizados con unas variables en una hoja de cálculo de Excel y posteriormente se procesaron y analizaron con el SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, versión 18 para Windows). En un inicio, se realizó en el análisis de fiabilidad calculando el Alfa de Cronbach (Tabla 2) cuyo valor inicial es de 0.908 evaluando los 12 indicadores que hacían parte de las nueve dimensiones que representan las características o condiciones fundamentales de la argumentación oral. Al analizarla, se evidenció cómo en la correlación elemento-total se sugería que al eliminar dos de los ítems de la dimensión *Actitud* se podría elevar el valor del coeficiente, a saber: “*Actitud: Manifiesta una actitud de respeto*” que presenta una correlación muy baja de 0.246 y “*Actitud: Espera el turno de palabras sin interrumpir el discurso de los demás* con una no correlación de -0.212; sugiriendo entonces que estos dos ítems no se relacionan de manera coherente y directa con los otros ítems que sí tienen una buena correlación.

Tabla 2

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.908	12

Fuente: Documento de resultados del SPSS

En la Tabla 3 se presentan los valores de confiabilidad discriminados por ítems. A partir de los resultados, se tomó la decisión de eliminar dos de los 12 indicadores, teniendo en cuenta que el primero de ellos, que corresponde a la actitud de respeto, podía presentar ambivalencias y ser concebido de manera muy subjetiva, tal y como pasó en la aplicación y evaluación del instrumento luego de aplicarlo, además el respeto ya se presentaba inmerso en el primer ítem de actitud y en la escucha. Al mismo tiempo, el otro indicador relacionado con esperar el turno,

implicaba la limitación del estudiante en el aflore de las ideas y lo determinaba a cohibirse en la dinámica de poder responder, debatir y contraargumentar desde el interés y la crítica inmediata.

Tabla 3.

Estadísticos de fiabilidad del instrumento

Item	Media ¹	Varianza ¹	Correlación	Alfa ¹
Tesis: Plantea y delimita el tema con concisión y precisión.	18.75	17.25	0.84	0.88
Argumentos: Propone argumentos pertinentes que sustentan la tesis.	19.00	17.89	0.76	0.89
Conclusión: La conclusión recoge las ideas principales del tema que se está argumentando.	19.50	19.21	0.81	0.89
Contraargumentos: Presenta argumentos en contra refutando lo que el otro expone, queriendo exponer la validez del discurso propio.	19.50	19.63	0.70	0.89
Orden y coherencia: Introduce el tema justificando su pertinencia e interés.	19.25	17.67	0.87	0.88
Orden y coherencia: Presenta una estructura lógica y un hilo conductor del discurso de forma coherente, llamando la atención de sus compañeros.	19.35	18.87	0.72	0.89
Expresión y uso del lenguaje: Expresa de manera clara y concisa las ideas, evidenciando un uso fluido del lenguaje y mostrando capacidad de síntesis.	19.50	19.00	0.86	0.89
Persuasión: Intenta convencer a sus compañeros de su postura gracias a la validez de sus argumentos.	19.55	19.10	0.70	0.89
Actitud: Mira al interlocutor.	18.95	18.99	0.69	0.89
Actitud: Manifiesta una actitud de respeto.	18.95	22.47	0.24	0.913

Actitud: Espera el turno de palabras sin interrumpir el discurso de los demás.	18.45	23.83	-0.21	0.934
Escucha: Respetar la palabra del otro escuchando activamente.	19.15	20.34	0.64	.902

I: si se elimina el elemento

Fuente: Documento de resultados del SPSS

Por ello, atendiendo el valor del coeficiente Alfa, se eliminan los dos ítems, quedando 10 ítems en total que eleva a 0.942 tal y como se observa en la Tabla 4, lo cual es un índice que muestra la existencia de consistencia interna.

Tabla 4

Estadísticos de fiabilidad eliminando dos ítems

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.942	10

Fuente: Documento de resultados del SPSS

3.5.1.3 Confiabilidad intercodificadores

Con el fin de disminuir el sesgo en la observación de las conductas relacionadas con la argumentación oral de los estudiantes de segundo grado, así como optimizar el tiempo, la investigadora principal y una codificadora procedieron a revisar de manera independiente los tres videos que contenían los diálogos generados entre los estudiantes a partir de temáticas como: “la contaminación ambiental, bullying y el significado de la muerte”. A partir de los ítems establecidos en la rúbrica de evaluación, se calificaron las conductas que daban cuenta de la argumentación oral; con 1 punto si el indicador no aparecía en ninguno de los tres vídeos; con 2 puntos en aquellos casos donde el estudiante exhibía la conducta 1 o 2 veces; y 3 puntos para aquellas situaciones

donde aparecía la conducta en los tres vídeos. Para garantizar que las puntuaciones de las conductas, por parte de la codificadora, fuesen objetivas y se pudiera disminuir el sesgo, se eligió una persona con experiencia en el área que también realizó la codificación de manera independiente y se compararon los resultados de ambos codificadores mediante el coeficiente Kappa que mide el grado de acuerdo entre dos codificadores.

1. Selección de la codificadora.

Para elegir la codificadora, se tuvo en cuenta la correspondencia de su campo disciplinar con la temática fundante de este trabajo investigativo. En este caso, se buscó a un profesional que tuviera conocimiento y apropiación en torno a la argumentación oral y que su nivel profesional se ubicara en maestría o doctorado. Además de eso, se tuvo presente la necesidad que fuera un profesional que hubiera realizado investigaciones similares en la primera infancia, teniendo en cuenta que el trabajo realizado fue con uno de los niveles del primer ciclo de primaria, grado segundo; siendo indispensable su acercamiento conceptual a los niveles que presentan los niños en estas etapas.

2. Entrenamiento de los codificadores y proceso de evaluación.

El entrenamiento de la codificadora fue llevado a cabo por el autor de este trabajo. Para ello, se tuvo en cuenta la presentación general de la propuesta, estableciendo los fines principales de la misma. Se hizo un esbozo de los teóricos más relevantes que sustentaban la pretensión del trabajo y se dio un panorama general de la muestra con la cual se realizó el trabajo. Además de ello, se presentaron y explicaron los diferentes descriptores de la argumentación oral de la rúbrica de evaluación y los niveles establecidos para evaluar. Presentando las diferentes construcciones conceptuales que dieron lugar al establecimiento de unos descriptores que daban cuenta de la argumentación oral de manera amplia y profunda. Así mismo, se dio a conocer la dinámica de las

sesiones (videos), generadas a partir de unos grupos focales, orientadas desde las temáticas mencionadas. Finalmente se explicaron los criterios para la asignación de la puntuación, organizados en tres niveles de calificación.

Se le explicó además que para la evaluación se debía observar cada estudiante en cada video, realizando de esta manera varias observaciones y pudiendo establecer los niveles de cada uno según los descriptores de la argumentación oral. Para esto, era necesario ver repetidas veces el mismo video, teniendo cuidado de los detalles para poder evidenciar si la conducta (descriptor) estaba presente o no y así poder asegurar una evaluación objetiva de cada descriptor.

Para realizar dicha evaluación, se estableció que la codificadora evaluaría cinco de los descriptores: tesis (plantea y delimita el tema con claridad y precisión), argumentos (propone argumentos con claridad que sustentan la tesis), conclusión (la conclusión recoge los puntos claves de la argumentación), actitud (mira al interlocutor), escucha (respeto la palabra del otro y escucha activamente) teniendo en cuenta que dentro de la argumentación oral, estos ítems son parte fundamental para establecer su dominio, además se tomaron seis estudiantes (3 del grupo control y 3 del experimental) al azar para facilitar y simplificar el proceso de evaluación por parte de la codificadora. De esta manera, la codificadora realizó la evaluación correspondiente y luego se hizo la comparación de los resultados establecidos por ella y la investigadora para establecer la correspondencia.

La Tabla 5 muestra los resultados de la codificación de la investigadora y la persona seleccionada de las conductas de argumentación registradas en los videos. Se tomaron seis estudiantes y la codificación realizada por las dos codificadoras en cinco dimensiones (n=30). En la tabla se aprecia que existe una alta concordancia entre las puntuaciones asignadas por el

codificador 1 y 2, particularmente al asignar 3 puntos hay un 87.5% de coincidencias (14/16). De igual modo, la puntuación 2 registró que los codificadores coinciden un 83.3% (10/12).

Tabla 5.

Codificación intercodificadores.

Codificador 1	Codificador 2			Total	Kappa
	1	2	3		
	punto	puntos	puntos		
1 punto	1	1	0	2	0.700
2 puntos	1	10	1	12	
3 puntos	0	2	14	16	
Total	2	13	15	30	

Fuente: Documento de resultados del SPSS

Para determinar el grado de concordancia entre ambas codificadoras se empleó el coeficiente Kappa a partir de la tabla cruzada Tabla 5 y su valor de 0.7 revela que la concordancia entre ambas codificadoras es buena. Para interpretar este valor de κ se tomó en cuenta la escala que López de Ullibarri y Pita Fernández (1999) proponen y que se presenta en el Cuadro 1.

Cuadro 1.

Valoración del Índice Kappa

Valor de k	Fuerza de la concordancia
< 0.20	Pobre
0.21 – 0.40	Débil
0.41 – 0.60	Moderada
0.61 – 0.80	Buena

0.81 – 1.00	Muy buena
-------------	-----------

Fuente: López de Ullibarri y Pita Fernández, 1999, p. 3

3.5.2 Diario de campo

Otro instrumento fue el diario de campo, entendido como una herramienta de recolección de información que permite al investigador tener registro de cada una de las experiencias para lograr identificar cuáles son las necesidades y las problemáticas que giran en torno a su área de trabajo, así mismo, los aciertos y fortalezas que presentan las situaciones dadas (Hernández-Sampieri, 2014).

En virtud de ello, este instrumento permitió registrar los acontecimientos relacionados con las situaciones argumentativas, evaluando la pertinencia de las experiencias presentadas y de la pregunta desde la filosofía como estrategia didáctica, y de esa forma considerar si era necesario permitir modificaciones para alcanzar las pretensiones planteadas.

Al respecto Hernández-Sampieri (2014) plantea que en el diario de campo: “(...) el investigador escribe lo que observa, escucha y percibe a través de sus sentidos, mediante dos herramientas: anotaciones y bitácora o diario de campo. Usualmente en este último se registran las anotaciones” (p. 370). Por ello, este insumo, permitió al investigador no solo analizar el fenómeno desde lo que tenía priorizado, sino además identificar ciertos asuntos que quizás no había presupuestado y debía considerar y de esa forma enriquecer la comprensión del fenómeno que se estaba observando.

3.5.3 Registros audiovisuales

El registro audiovisual fue utilizado durante la investigación como un instrumento que sirvió para recopilar datos y evidencias tanto de las intervenciones en el aula como de la evaluación

inicial y final, permitiendo identificar el estado y el desarrollo de la argumentación oral de los estudiantes. Según Heras y Miano (2012):

El lenguaje audiovisual se convierte en una herramienta privilegiada para el registro y análisis de la interacción social ya que permite cubrir todos estos niveles que se ponen en juego en la comunicación humana (verbal, no verbal, los espacios, las interacciones. (p. 23)

Por ello, esta herramienta funcionó de apoyo para el análisis realizado de la observación participante y el diario de campo, pues al tener un registro detallado, se pudo apuntar a un análisis más preciso y profundo, donde no solo se podrá evaluar la palabra dicha, sino también el lenguaje corporal que determinaba también algunas de las características de la argumentación oral; pudiendo considerar e interpretar la corporalidad de los estudiantes durante los diálogos argumentativos que se pretendían generar, evaluando si se evidenciaba o no las diversas disposiciones del cuidado hacia el otro, el valor por los aportes ajenos y propios, la escucha y el interés por el debate generado.

De ahí el reconocimiento de esta herramienta, entendiendo la importancia desde lo simbólico que es inherente a toda relación que establece el ser humano y más desde la comunicación. Al respecto Bautista, Rayón y Heras (2012) aportan a esta comprensión, planteando que:

...las situaciones sociales están histórica y culturalmente organizadas, que estos escenarios de actividad están conformados por elementos materiales y simbólicos con significados que dan sentido a los comportamientos y relaciones acontecidas en su seno. Por lo tanto, para entender la acción de los humanos en esos escenarios –sus intenciones e interpretaciones– hay que registrar su continuidad en el espacio y en el tiempo, pues sus significados están en el orden temporal y en la sucesión de lugares en los que se desarrollan dichas prácticas... (p. 175)

3.5.4 La encuesta

La encuesta bajo la modalidad de cuestionario autoadministrado ayudó al investigador a conocer por medio de preguntas diferentes condiciones y prácticas importantes que permitieran analizar la influencia de las mismas en el desarrollo de la argumentación oral. Algunos de los datos que se tuvieron en cuenta en el cuestionario entregado a las familias partieron de datos básicos como edad del estudiante, sexo, número de hermanos, nivel educativo de los padres y prácticas cotidianas como la asistencia a actividades extracurriculares, lectura en casa y diálogo en familia. Para ello García, Martínez, Martín, y Sánchez, (2002) aportan expresando que:

(...) es la técnica con la cual el investigador pretende obtener información de una forma oral y personalizada. La información versará en torno a acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona tales como creencias, actitudes, opiniones o valores en relación con la situación que se está estudiando. (p. 6)

3.6 Técnicas de recolección

Las técnicas utilizadas fueron la observación participante y el grupo focal.

3.6.1 Observación participante

Entre las técnicas que se usaron, está la observación participante, la cual permitió al investigador conocer, analizar y reflexionar en torno al objeto de estudio, identificando necesidades, problemáticas y fortalezas que ayudaron a generar estrategias para la intervención. Así pues, se esperaba que por medio de ella se pudiera identificar el proceso de la argumentación oral, mediada por la pregunta desde la filosofía como estrategia didáctica, focalizando las situaciones que generaban mayor interés para los estudiantes y que permitían un espacio propicio para la participación.

Al respecto Ander-Egg (1995) menciona: “(...) es una observación activa, consiste en la participación real del observador en la vida de la comunidad, del grupo o de una situación

determinada”. (p. 98). De aquí, que el investigador participara directamente con la aplicación de la estrategia, pudiendo generar confianza en los estudiantes para que ellos actuaran de forma natural y así, no sesgar la investigación. Se dice que es activa, pues esta técnica, permitió también analizar el desarrollo del ejercicio investigativo y poder realizar cambios o precisiones.

Dichas observaciones fueron registradas en un diario de campo, que recogieron las situaciones más relevantes y que permitieron analizar los descriptores de la argumentación oral, dando cuenta además de la significación de las diferentes experiencias propuestas para los estudiantes desde la pregunta desde la filosofía como estrategia didáctica.

3.6.2 Grupo focal

Esta técnica es concebida como el encuentro entre personas que comparten un deseo de dialogar, reflexionar y construir saber. A partir de ella, los estudiantes de la muestra se reunieron en mesa redonda alrededor de temas detonadores y problemáticos que permitieron discutir, exponer y defender sus puntos de vista, las temáticas fueron: “la contaminación ambiental, bullying y el significado de la muerte”. Estos espacios estuvieron ambientados por videos, imágenes, situaciones y por supuesto diversas preguntas que invitaban al diálogo fluido, participativo y profundo. Cada una de las sesiones del grupo focal fue grabada para tener detalle del lenguaje oral y corporal de los estudiantes; gracias a esta técnica, se logró definir el estado inicial y final de la argumentación oral. Con ello, se hizo un análisis de las respuestas y discusiones generadas por los estudiantes definiendo unos resultados que fueron consignados en la rúbrica de evaluación, otorgando finalmente un puntaje a cada una de las conductas que daban cuenta de la argumentación oral

3.7 Técnicas de análisis de la información

3.7.1 Categorización y codificación

Desde el diario de campo, se pretendió a partir de la información recogida generar unas categorías, intentando comprender cómo se dieron las dinámicas del fenómeno que fue intervenido, equiparando este análisis con los aportes y discursos textuales de los estudiantes, ya que fueron ellos el objeto de estudio.

Cabe anotar, cómo desde las respuestas dadas en el grupo focal y la observación constante de las situaciones pedagógicas generadas por la estrategia, se realizó todo un trabajo de interpretación, para tratar de develar si esta propuesta aportaba o no al objetivo esperado. Así pues, desde la generación y comprensión de categorías, así como desde el registro de frecuencias se abordó este análisis de la información.

3.7.2 Técnica descriptiva e inferencial

Para el momento cuantitativo se emplearon las técnicas de las dos ramas de la estadística a saber, descriptiva e inferencial. Para el análisis descriptivo, se emplearon frecuencias absolutas simples y % en el caso de las variables categóricas, en este caso, para describir las variables de contexto. Para la variable dependiente, AO que es la sumatoria de las valoraciones dadas a los descriptores, por tanto es una variable cuantitativa, se emplearon promedios y desviación típica. A nivel inferencial, se realizó una comparación de medias o promedios de la diferencia entre los puntajes de argumentación oral pre y post mediante la prueba t de student que permitió comparar las medias de la variable dependiente cuantitativa.

4 ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 Análisis descriptivo

4.1.1 Caracterización de la muestra

La muestra corresponde a los estudiantes del grado segundo de primaria de la institución educativa objeto de estudio de la presente investigación. La institución es de carácter oficial y presta servicio en el barrio Pradito-Urbanización Compartir, hace parte de los 12 colegios que funcionaban gracias a la financiación de la cooperativa multiactiva Coomulsap y desde el 2017 se oficializaron en el marco del proyecto del fortalecimiento de la educación pública en Medellín. Durante 2017 y 2018 fue consolidado el PEI (proyecto educativo institucional), manual de convivencia y modelo pedagógico con ayuda de la comunidad educativa.

El modelo pedagógico de la institución es desarrollista social, donde se concibe la construcción del conocimiento como una experiencia individual de contacto directo con los objetos del mundo real. El eje fundamental es el aprender haciendo y se pretende formar en el aprender a pensar promoviendo el respeto por los demás y la aceptación de sus ritmos y limitaciones. Según la identidad institucional se aspira lograr el pleno desarrollo de las personalidades de los estudiantes, con espíritu crítico, competentes, reflexivos y con proyección comunitaria, que propendan por la adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos en el contexto de la cultura digital y la innovación. Se plantea además que los educandos puedan reconocer y valorar la cultura nacional, la diversidad étnica y cultural del país y que propendan por la inclusión y el respeto del otro.

La muestra estuvo conformada por 20 estudiantes de un grupo de segundo grado, 10 estudiantes, representando el grupo experimental y 10 niños de otro grupo de segundo, el grupo control. Ambos seleccionados bajo criterios como falta de claridad a la hora de hablar, dificultades

para argumentar y escasez de argumentos con sentido en el momento de expresar sus ideas. El grupo control se escogió con la pretensión de analizar, comprender y comparar si el grupo que hizo parte de la intervención (experimental) muestra procesos de fortalecimiento de la argumentación oral en comparación con este, o si ambos presentan características semejantes y su estado inicial no se modifica.

Cabe resaltar que, de cada grupo, se seleccionaron 3 niñas y 7 niños, ya que en el grupo experimental la mayoría son hombres y solo hay 11 niñas. Esta distribución es un caso particular, pues teniendo en cuenta las cifras del Dane, es normal encontrar siempre más población femenina (51.4%) que masculina. De esta forma la cantidad de sujetos del sexo masculino y femenino en esta investigación estuvo representada como se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6

Clasificación de los estudiantes del grado segundo según Sexo. Medellín, Colombia, 2019

	N° de estudiantes	%
Masculino	14	70.0
Femenino	6	30.0
Total	20	100.0

Fuente: Documento de resultados del SPSS

A los participantes se les aplicó una encuesta para indagar sus datos sociodemográficos para evaluar diferentes condiciones y dinámicas familiares que puedan influir tanto en el estado actual, como en el posible fortalecimiento o no de la argumentación oral de los estudiantes. En la Tabla 7 se observa que la mayoría de los padres de familia de los estudiantes han culminado al menos un estudio en modalidad de formación universitaria, entre ellos, 50% de las madres y 40% de los padres y el porcentaje restante bachillerato completo o incompleto.

Tabla 7

Nivel educativo de los padres de los estudiantes, grupo control y experimental. Medellín, Colombia, 2019.

Nivel educativo	Madre		Padre	
	N°	%	N°	%
Primaria incompleta	1	5%	1	5%
Primaria completa	0	-	0	-
Bachillerato incompleto	1	5%	5	25%
Bachillerato completo	8	40%	5	25%
Universitario	10	50%	9	45%
Total:	20		20	

Fuente: Documento de resultados del SPSS

En cuanto a las actividades extracurriculares se preguntó por la asistencia a clases de baile, la visita a biblioteca con un 30%, pertenencia a grupo scout, policía o grupos infantiles representando un 15% y la asistencia a clases de música 5%. Al preguntar por la pertenencia a algún deporte se encontró que el 65% no practica ninguno y solo el 20% fútbol, indicando que la relación entre pares de la misma edad en cuanto a la actividad deportiva es inexistente o muy poca. Esto se indicará en la Tabla 8.

Tabla 8

Actividad extracurricular y práctica de un deporte, grupo control y experimental. Medellín, Colombia, 2019

Variable	Categorías	SI		NO	
		N°	%	N	%

Actividades	Visita a bibliotecas	6	30%	14	70%
extracurriculares	Grupo scouts, policía	3	15%	17	85%
	o grupos infantiles				
	Clases de música	1	5%	19	95%
Deporte que practica	Ninguno	14	70%	6	30%
	Futbol	4	20%		
	Natación	1	5%		
	Patinaje	1	5%		

Fuente: Documento de resultados del SPSS

Dentro de las dinámicas familiares como salir a comer, jugar, dialogar en familia y realizar lectura en casa obtuvo un puntaje alto, indicando una interacción desde las relaciones filiales con las personas de su hogar, pues casi la totalidad de la población comparte con su familia al menos una actividad o experiencia. Esto se puede constatar en la Tabla 8.

Tabla 8

Dinámicas familiares, grupo control y experimental. Medellín, Colombia, 2019

Variable	Categorías	SI		NO	
		N°	%	N°	%
Dinámicas familiares	Pasear en familia	7	35%	13	65%
	Salir a comer en familia	15	75%	5	25%
	Jugar en familia	2	10%	18	90%
	Diálogo en familia	18	90%	2	10%

Lectura en casa	15	75%	5	25%
-----------------	----	-----	---	-----

Fuente: Documento de resultados del SPSS

4.1.2 Respuestas de los estudiantes a los ítems de argumentación oral pretest

En términos generales los grupos presentan resultados muy similares, evidenciando en muchos casos procesos en los cuales no hay evidencia de que los estudiantes no emiten esa habilidad. Sin embargo, el grupo control consiguió un puntaje sutilmente menor que el grupo experimental, pero en ambos casos predominan los niveles representado por las alternativas “*algunas veces*” y “*no lo hace*”. Esto podrá ser constatado en la Tabla 9.

Los procesos de tesis y argumentos, en ambos grupos presentan una variabilidad entre las alternativas menores (no lo hace y algunas veces). En la tesis, algunos estudiantes del grupo control logran ubicarse en la frecuencia de la conducta “*lo hace*” con un 30% y 40% en el experimental, pero en la parte de los argumentos solo el 20% de ambos logra ubicarse en dicha valoración. Por su parte en el ítem de la conclusión, la mayoría de los estudiantes no lograron materializarla en su discurso, pues se quedaban divagando sobre lo mismo, sin lograr construir ideas claras o iniciando discusiones sobre otros temas que impidieron culminar el diálogo con una idea clara y resumida del tema tratado. El porcentaje mayor en esta dimensión se ubica en la escala “*no lo hace*” y ningún estudiante logró obtener el puntaje mayor. Ante estos resultados, podría decirse que no hay una estructura de la argumentación oral, parafraseando a Moeschler (1985), la argumentación es una estructura que está determinada por la confrontación de argumentos y contraargumentos, que componen a la premisa y la conclusión; si bien en algunos debates no se alcanzan en ocasiones a concluir, los participantes deben estar en la capacidad de hacerlo.

Con relación a la contraargumentación, ningún estudiante evidenció este proceso, pues la mayoría, un 60% en ambos grupos no lograron realizar contraargumentos que demostraran su interés de convencer al otro y mostrar la validez de su discurso. Al respecto, Camps y Dolz (1995) han expuesto que la confrontación es una herramienta discursiva para establecer límites u objeciones a las opiniones de los demás, además que representa la oportunidad de defender la postura propia.

Por otra parte, en la dimensión de orden y coherencia, y expresión y uso del lenguaje, los estudiantes no lograron responder a estas condiciones, como el evidenciar un lenguaje fluido y claro y el poder hacer síntesis de lo que se está hablando en el momento. De ahí entonces, que Benlloch (2014) expone cómo la argumentación implica la formación de hablantes competentes, capaces de negociar significados, relacionarse con el otro, controlar sus discursos y hacerse entender. Además, involucra la capacidad de tratar de convencer al otro, con razones claras sobre la postura personal, lo cual se evidencia como una falta en ambos grupos, pues el 70% de cada uno no logró responder a esta característica.

Finalmente, en relación con la actitud y la escucha se evidenció una diferencia marcada entre el grupo control y experimental, pues el primero se ubicó principalmente en los niveles “*no lo hace*” y “*algunas veces lo hace*”, mientras que en el otro grupo el mayor porcentaje o su totalidad estuvo en el nivel intermedio (*algunas veces*), reconociendo también que no es una constante permanente que permita hablar de un nivel satisfactorio, sugiriendo que aún debe ser un aspecto a mejorar y fortalecer.

En este sentido, debido a los niveles de evaluación de mayor predominancia ubicados en “*no lo hace*” y “*algunas veces lo hace*”, se hace evidente y justificable la necesidad de propiciar espacios que fortalezcan dichas dimensiones, permitiendo de esta forma a los estudiantes encontrar

sentidos, construir saberes y perspectivas de la vida a través de la palabra argumentada y permitir espacios de discusión profunda, donde se favorecen a su vez, procesos de coherencia, fluidez, escucha y respeto por el otro.

Tabla 9

Respuestas de los estudiantes a los ítems de argumentación oral pretest (en %). Medellín, Colombia, 2019

Ítem	Grupo control %			Grupo experimental %			Total%
	No lo hace	Algunas veces	Lo hace	No lo hace	Algunas veces	Lo hace	
Tesis: Plantea y delimita el tema con concisión y precisión.	30.0	40.0	30.0	10.0	50.0	40.0	200%
Argumentos: Propone argumentos pertinentes que sustentan la tesis.	40.0	40.0	20.0	20.0	60.0	20.0	200%
Conclusión: La conclusión recoge las ideas principales del tema que se está argumentando.	60.0	40.0	--	60.0	40.0	--	200%
Contraargumentos: Presenta argumentos en contra refutando lo que el otro	60.0	40.0	--	60.0	40.0	--	200%

expone, queriendo exponer la validez del discurso propio.							
Orden y coherencia: Introduce el tema justificando su pertinencia e interés.	60.0	20.0	20.0	30.0	70.0	--	200%
Orden y coherencia: Presenta una estructura lógica y un hilo conductor del discurso de forma coherente, llamando la atención de sus compañeros.	60.0	40.0	--	40.0	50.0	10.0	200%
Expresión y uso del lenguaje: Expresa de manera clara y concisa las ideas, evidenciando un uso fluido del lenguaje y mostrando capacidad de síntesis.	70.0	30.0	--	50.0	50.0	--	200%
Persuasión: Intenta convencer a sus compañeros de su postura gracias a la validez de sus argumentos.	70.0	20.0	10.0	70.0	30.0	--	200%
Actitud: Mira al interlocutor.	40.0	40.0	20.0	--	90.0	10.0	200%

Escucha: Respetar la palabra del otro escuchando activamente.	50.0	50.0	--	--	100.0	--	200%
---	------	------	----	----	-------	----	------

Fuente: Documento de resultados del SPSS

4.1.3. Respuestas de los estudiantes a los ítems de argumentación oral postest

Luego de la aplicación de la estrategia didáctica, se aplicó el postest de la misma manera que el pretest, los datos obtenidos evidenciaron un aumento significativo en el puntaje de argumentación oral del grupo experimental en comparación al grupo control.

De esta manera, los resultados en cada uno de los indicadores de la argumentación oral mostraron diferencias significativas que sustentan esta conclusión. En cuanto a la presencia de tesis y argumentos que la sustenten, se evidenció que el discurso de los estudiantes pertenecientes al grupo experimental fue más fluido y preciso, además de mostrar mayor riqueza en el diálogo siendo posible presentar diversas razones que dieran validez a las perspectivas planteadas. En este caso, el grupo tratado aumentó 10 veces más que el grupo control. En cuanto a los indicadores de conclusión, contrargumentos, orden y coherencia y expresión y uso del lenguaje se evidenció que los estudiantes que no participaron de la estrategia no lograron alcanzar dichos procesos, ubicándose en el nivel “*no lo hace*”, mientras que el otro grupo logró ubicar su mayor porcentaje de sujetos en el nivel “*algunas veces*” y “*lo hace*”.

Con relación al acto de persuadir, el 25% de los participantes de la estrategia lograron intentar persuadir a sus interlocutores de su postura, mientras que el otro grupo solo el 10%, reafirmando de nuevo la incidencia con mayor impacto en el grupo experimental. Finalmente vale decir que, en aspectos como la actitud al mirar al interlocutor y la escucha respetuosa fueron indicadores que en el grupo control no se evidenciaron de manera marcada y continua, pues era

difícil que se interesarán por escuchar al compañero y mirarlo atentamente, lo cual afectaba los otros procesos, pues solo cuando ellos deseaban hablar se disponían a pedir la palabra pero no siguiendo el hilo conductor de las discusiones en la mayoría de los casos. Al contrario, en el grupo experimental, se notaba mayor interés por escucharse entre ellos, pudiendo establecer una atención desde la postura y la escucha de manera más constante y haciendo posible además un diálogo fluido pues al escucharse unían los aportes, generando así una comunidad de discusión. Lo anterior puede constatarse en los resultados que se presentan en la Tabla 10.

Tabla 10

Respuestas de los estudiantes a los ítems de argumentación oral posttest (en %). Medellín, Colombia, 2019

Ítem	Grupo control			Grupo experimental		
	No lo hace	Algunas veces	Lo hace	No lo hace	Algunas veces	Lo hace
Descriptores	1	2	3	1	2	3
Tesis: Plantea y delimita el tema con concisión y precisión.	20.0	60.0	20.0	10.0	35.0	55.0
Argumentos: Propone argumentos pertinentes que sustentan la tesis.	20.0	60.0	20.0	10.0	35.0	55.0
Conclusión: La conclusión recoge las ideas principales del tema que se está argumentando.	60.0	40.0	--	30.0	40.0	30.0
Contraargumentos: Presenta argumentos en contra refutando lo	60.0	40.0	--	40.0	40.0	20.0

que el otro expone, para dar

validez al discurso propio.

Orden y coherencia: Introduce el 20.0 80.0 -- 10.0 55.0 35.0

tema justificando su pertinencia e

interés.

Orden y coherencia: Presenta una 60.0 40.0 -- 35.0 45.0 20.0

estructura lógica y un hilo

conductor del discurso de forma

coherente, llamando la atención de

otros.

Expresión y uso del lenguaje: 70.0 30.0 -- 40.0 35.0 25.0

Expresa de manera clara y concisa

las ideas, evidenciando un uso

fluido del lenguaje y mostrando

capacidad de síntesis.

Persuasión: Intenta convencer a 60.0 30.0 10.0 40.0 35.0 25.0

sus compañeros de su postura

gracias a la validez de sus

argumentos.

Actitud: Mira al interlocutor. 30.0 70.0 -- 15.0 55.0 30.0

Escucha: Respeta la palabra del 30.0 70.0 -- 15.0 55.0 30.0

otro escuchando activamente.

Fuente: Documento de resultados del SPSS

4.1.4 Análisis descriptivo de los puntajes (sumatoria) de argumentación oral

Al realizar la evaluación pretest se evidenciaron puntajes muy similares entre el grupo experimental y el grupo control. El primero de ellos obtuvo un promedio de 14.7 y el segundo un total de 15.6, evidenciando que la diferencia entre ambos no alcanza a ser significativa pudiendo establecer que ambos grupos al inicio de la investigación se encontraban en condiciones iguales. Además, ambos grupos en comparación con el promedio máximo esperado se encontraba un amplio rango de diferencia y por el contrario se acercaba bastante al mínimo.

Luego de la aplicación de la estrategia, cuando se realizó la evaluación posttest, se pudo comprobar que ésta indiscutiblemente generó cambios significativos en el promedio de argumentación oral del grupo experimental (25.4) en comparación al grupo control (16.4). Donde el grupo experimental se acercó significativamente al máximo esperado (30) y el otro grupo conservaba una distancia considerable (25). Todo esto puede ser constatado en la Tabla 11.

Tabla 11

Estadísticos descriptivos de la argumentación oral pretest y posttest según grupo control y experimental. Estudiantes de 2° grado. I.E. Medellín, Colombia, 2019

Variable	Grupo	Promedio	Desviación típica	Valor		Percentiles		
				Mínimo	Máximo	25	50	75
AO pret	Control	15.6	5.80	10	25	10.75	13	21.75
	Experim.	14.7	3.72	12	23	13.75	17.5	20.25
	Total	16.5	4.83	10	25	12	16	20.75
AO post	Control	16.4	4.84	10	25	12.5	15.5	20.5

Experim.	25.4	4.01	18	30	22.75	26.5	28.2520.9
Total	20.9	6.32	10	30	15.25	21	26.75

Fuente: Documento de resultados del SPSS

4.2. Análisis Inferencial

4.2.1. Comparación de medias de Argumentación oral (pretest) según grupo control y experimental

La prueba t de Student es una prueba usada en probabilidad y estadística, entendida como una distribución de probabilidad que pretende valorar y precisar la media de una población normalmente distribuida cuando el tamaño de la muestra es pequeña y cumple con el nivel de normalidad.

Para verificar que los grupos control y experimental no difieren en cuanto a la argumentación oral antes de implementar la estrategia, se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes a un nivel de significación del 5% ($\alpha = 0.05$), ya que la muestra corresponde a dos grupos diferentes que comparten características similares. Se establecieron las siguientes hipótesis.

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

Donde μ_1 es el promedio de Argumentación oral del grupo control (pretest)

Donde μ_2 es el promedio de Argumentación oral del grupo experimental (pretest)

Se comprobó el cumplimiento de los supuestos de Normalidad (KS = 0.148; p = 0.200), Homoscedasticidad o igualdad de varianzas (Levene f= 3.234; p = .089) y el nivel de medición de

la variable dependiente argumentación oral, que es una variable cuantitativa por cuanto es la sumatoria de los puntajes de los 10 ítems, cuya fluctuación teórica está entre 10 y 30 puntos.

Los resultados de las medias muestrales indican que el grupo control obtuvo un promedio de (15.6 ± 5.7) puntos el cual es ligeramente menor al del grupo experimental (17.4 ± 3.71) puntos. La variable del grupo control es mayor a la del grupo experimental

Los resultados de la prueba t de Student indican que se debe aceptar la hipótesis nula de igualdad de medias, ya que el valor de probabilidad asociado al estadístico es mayor al nivel de significación ($\alpha: 0.05$) por tanto se concluye que ambos grupos son equivalentes en argumentación oral al inicio de la investigación ($t: 0.827; p: 0.419$). En la Tabla 12 se presentan los resultados.

Tabla 12

Comparación de medias de Argumentación oral (pretest) según grupo control y experimental.

Medellín, Colombia, 2019

Grupo	Promedio	Desviación típica	Diferencia de medias	t	p
Control	15.60	5.80	1.80	0.827	0.419
Experimental	17.40	3.72			

Fuente: Documento de resultados del SPSS

4.2.2. Comparación de la diferencia de medias de Argumentación oral (pretest posttest) según grupo control y experimental

Luego de la aplicación de la estrategia didáctica, se midió la argumentación oral en ambos grupos. Al puntaje obtenido se le restó el puntaje del pretest y se obtuvo la diferencia pretest posttest y se compararon los promedios de dichas diferencias del grupo experimental y control. Los

resultados que se resumen en la Tabla 13 revelan que en ambos grupos se produjo un aumento del puntaje de argumentación oral en el posttest, pero que en el grupo experimental este incremento promedio fue mayor (8 ± 2.67 puntos) en comparación al grupo control que en promedio elevó sus puntajes en menos de un punto (0.8 ± 3.43 puntos), es decir, ambos grupos aumentaron sus puntajes de argumentación oral en el posttest, pero el grupo tratado con la estrategia aumentó diez veces más que el grupo control. Dadas estas diferencias se decidió realizar una contrastación de hipótesis para determinar si estas son estadísticamente significativas, es decir, si se deben a la aplicación de la estrategia didáctica.

Se plantearon las siguientes hipótesis:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

Donde μ_1 es el promedio de la diferencia de argumentación oral entre el puntaje pre y post del grupo control

Donde μ_2 es el promedio de la diferencia de argumentación oral entre el puntaje pre y post del grupo experimental

Tabla 13

Comparación de medias de la diferencia pretest-posttest de argumentación oral, grupo control, grupo experimental. Medellín, Colombia, 2019.

Grupo	Promedio diferencia pre-post	Desviación típica	Diferencia de medias	t	g.l	p
Control	0.8	3.43	-7.2	-5.245**	18	0.0000 **

Experimenta	8.0	2.67
-------------	-----	------

1

** Significativo $\alpha < 0.01$

Fuente: Documento de resultados del SPSS

Se verificaron los supuestos de la prueba t de Student: normalidad, con la prueba Kolmogorov-Smirnov (KS= 0.132; p = 0.200) y homosceasticidad, con la prueba de Levene (F = 0.441; p = 0.515) y el nivel de medición de la variable dependiente argumentación oral que es la sumatoria de las respuestas a los 10 indicadores. Se sometió a contraste la hipótesis nula que los puntajes de la diferencia pretest y postest de argumentación oral del grupo control y el grupo experimental son iguales.

Los resultados de las medias muestrales reflejan que el grupo experimental aumentó, en promedio 8.0 puntos más que el grupo control en la argumentación oral postest comparada con el pretest. El valor de probabilidad de la prueba t de Student es mayor al nivel de significación e indica que se debe rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias y que es estadísticamente significativo dicho incremento. Se concluye que el grupo experimental difiere en su argumentación oral comparado con el grupo control. Esto quiere decir que la estrategia didáctica si ejerció una influencia estadísticamente significativa en la argumentación oral y que el grupo tratado mostró mayores puntajes postest.

4.2.3 Incidencia de variables sociodemográficas en el fortalecimiento de la argumentación oral

Cabe anotar que al realizar todo el análisis de resultados, no se logra evidenciar una influencia significativa de estas variables en el fortalecimiento o no de la argumentación oral. Los estudiantes si bien presentan condiciones que podrían presumirse movilizadoras en este proceso, no lograron ser determinantes para el ejercicio realizado en esta investigación, teniendo en cuenta

además que hay variables muy diversas. Por tanto, una de las conclusiones arrojadas en el análisis es que fue la estrategia didáctica la que aportó significativamente al fortalecimiento de la argumentación oral.

4.3 Análisis de los diarios de campo

Este análisis se hace a la luz de las experiencias vividas con la aplicación de la estrategia de la pregunta desde la filosofía con el grupo experimental, ya que el grupo control no participó de ella. Se llevó a cabo, a partir de las categorías dependiente (argumentación oral) e independiente (la pregunta desde la filosofía), asumiendo también algunos de los indicadores claves definidos desde la rúbrica de evaluación que se utilizó para el análisis cuantitativo, tales como: contra argumentación, persuasión, participación y actitud de respeto. Al realizar el análisis de los diarios de campo, surgieron algunas categorías emergentes como: trabajo en equipo, debate y reflexión, las cuales surgieron de los diarios de campo. Para ello se trató de hacer una vinculación de las experiencias y los diálogos argumentativos de los estudiantes durante las intervenciones, el lugar del investigador dentro de la experiencia y la conversación con los autores desde el marco teórico.

La oralidad ha estado enmarcada desde la capacidad de hablar, atribución que se le ha dado al ser humano y que le ha permitido diferenciarse y destacar dentro de los demás seres de otras especies, esto unido al pensamiento y la razón, brindando al sujeto un status diferente. Sin embargo, la relación entre ambas capacidades (pensar y hablar) ha sido objeto de investigación constante debido a la falta de conexión entre el pensamiento profundo y lo que se dice. Uno de los campos donde existe esta preocupación es la escuela, donde dinámicas tradicionalistas han llevado a que los estudiantes se vuelvan reproductores de enunciados y asimiladores de conceptos y perspectivas impartidas y predeterminadas por el sistema que determina el sistema escolar. Es aquí, cuando este panorama problemático, demanda y exige apuestas capaces de proponer distintas

dinámicas en el aula, pensando la escuela como un espacio desde la problematización, la proposición, reflexión y por supuesto la transformación. Al respecto Zuleta (2005) hace un llamado al cambio, exponiendo que es necesario resignificar aquellos procesos de enseñanza represivos y estandarizados por propuestas que partan de lo democrático, lo sensible, lo humano y que den paso a la controversia desde el fortalecimiento de un pensamiento crítico y propositivo.

A este llamado, surge una apuesta desde la pregunta desde la filosofía para el fortalecimiento de la argumentación oral como una posibilidad de conectar el pensamiento con la palabra, desde la necesidad de pensar desde lo profundo y hacer una correspondencia con el discurso, en este caso, incitando a trascender más allá del simple enunciado, pues lo que se espera es generar discursos argumentativos, donde el estudiante se apropie de las miradas del mundo que defiende y se haga consciente de ese conocimiento que se está construyendo.

Esta iniciativa se enmarcó dentro de una institución educativa del corregimiento de San Antonio de prado con el grado segundo, como ya se explicó en detalle en la caracterización de la población que hizo parte de este ejercicio investigativo. A lo largo de las experiencias generadas desde la pregunta desde la filosofía los estudiantes se veían incitados a traspasar las simples respuestas “sí” o “no” y elaborar un discurso más fluido desde argumentos que validaban el proceso de significación sobre lo que se estaba tratando. En las primeras experiencias las respuestas de los estudiantes eran superficiales y poco elaboradas, por lo que el maestro mediador debía movilizar y problematizar desde diversas preguntas para aflorar la construcción de discursos profundos y con sentido:

Sesión 1(lo especial de ser quien soy)

Reflexión pedagógica: *En un principio las respuestas generadas fueron poco elaboradas, pues se hacía una repetición del discurso del otro o de los textos referenciados del tema que se planteaba,*

además, algunos estudiantes al pedirles que apoyaran la defensa del personaje, guardaban silencio diciendo que no sabían u otros repetían lo mismo que sus compañeros ya habían expuesto, por equipos colaborativos se les asignó un personaje con ciertas limitaciones, donde ellos debían defender por qué, a pesar de sus dificultades, era especial y valioso. Al respecto algunos estudiantes expresaron:

“Lisa es la más especial porque es diferente y es muy linda”

“Luisa es especial porque se porta bien en el colegio”

“Lisa es especial porque es hábil y salta laso”

Por su parte, en la experiencia, sesión 3 (proyectándonos hacía el liderazgo y la transformación), en un comienzo al preguntarles por las nociones que ellos tenían sobre un representante y el por qué existía esa figura dentro del grupo, la mayoría no superaba respuestas como: *“hace cosas buenas”, “mejora el salón”, “se porta bien”,* pero al momento de problematizarles con diversas preguntas desde el sentido profundo, lograron construir respuestas como:

“un representante primero tiene que respetar, segundo valorar los otros y tercero debe cumplir. Un líder escoge las propuestas siendo buenas y no pueden ser mentiras. Si no las cumple puede dejar de ser representante, primero por ser un representante mentiroso y segundo la gente dejaría de confiar en él”.

“un representante de grupo debe tomar una decisión de liderar, él toma las correctas, debe reparar lo que está roto. Por ejemplo con las peleas enseñando con el ejemplo de portarse bien”

De ahí, la validación de la pregunta desde su rol problematizador, aflorando en los estudiantes el cuestionamiento profundo y exigiendo de ellos una construcción con sentido desde su pensamiento que se materializa a través del argumento, despertando el asombro, la curiosidad

y el deseo de explorar el mundo. Al respecto, lo planteado desde teóricos como Plata (2011) quien se remite a los postulados de Freire (1985) para exponer que: “(...)la pregunta desacomoda y problematiza al sujeto, lo hace recorrer otros lugares de conocimiento, vivir otras experiencias y dimensiones para lograr a la vez que transforme al mundo, transformarse a sí mismo”. (p. 146)

Las preguntas que se realizaban en cada experiencia debían movilizar inquietud, interés y problematizar los aportes de cada estudiante. Aquí la pregunta tomó un matiz desde lo profundo, pues alrededor de preguntas por el sentido de sus respuestas y perspectivas, se logró hacer la vinculación con la filosofía desde la posibilidad de pensar y discutir en un sentido amplio y detallado las diversas relaciones y dinámicas que transcurren en la vida. Por ello esta propuesta intentó avivar esta relación entre el pensamiento y la palabra, proponiendo la pregunta desde la filosofía, en atención a la necesidad de polemizar diferentes fenómenos y representaciones de la vida misma para dar apertura a una posible transformación desde el actuar propio y desde el espacio micro que acontece a cada sujeto. En esta misma perspectiva, Zuleta (2005) quien expone la vinculación de la pregunta con la filosofía esclarece cómo la filosofía se convierte en una herramienta detonante dentro de la educación y anuncia la necesidad de ella:

En términos generales, la ciencia, el conocimiento y la solución de problemas se inician y se nutren continuamente a partir de las preguntas. Freire nos dice que “el origen del conocimiento está en la pregunta, o en las preguntas, o en el mismo acto de preguntar; me atrevería a decir que el primer lenguaje fue una pregunta, la primera palabra fue, a la vez, pregunta y respuesta, en un acto simultáneo”. Con ello, Freire nos quiere significar que la pregunta es de naturaleza humana, y por tanto, el hombre como ser histórico-social se debe a que ha logrado constituir un lenguaje articulado y pensado a partir de la formulación de sucesivas preguntas. En la medida en que el hombre que posea suficientes elementos lingüísticos tenga la posibilidad de pensar mejor, y poseer una mayor capacidad y calidad en su pensamiento, desde luego, podrá formularse preguntas con mayor

sentido... De ahí, que sea indispensable en la escuela contemporánea implementar el método de la mayéutica socrática como recurso pedagógico. A veces los maestros olvidamos que “el ser humano es filósofo por naturaleza que, si se le ofrece la oportunidad, se hace preguntas a todas las edades y, a partir de ellas, descubre el mundo y que poco a poco va apropiándose de él”. (p.117)

Hablando entonces de preguntas significativas tal como plantea Zuleta (2005), la filosofía se convierte en un dinamizador de la oralidad con sentido, con la pretensión de escrudinar en el estudiante por todas aquellas reflexiones, propuestas y perspectivas que puedan aportar al discurso y que les permita asumir una postura frente a la vida misma. De esta manera la pregunta por el pensamiento, por lo profundo, por lo problemático permitió que los estudiantes a lo largo de las intervenciones afloraran argumentos cada vez más fluidos. Algunos ejemplos de ellos son:

Sesión 12 (Quisiera ser) Frente a la pregunta: ¿En qué les gustaría desempeñarse cuando estén grandes? ellos contestan”.

“yo quisiera ser doctora para sanar a las personas que no se mueran y para salvar el planeta. Ser profesional y sentirme orgullosa de sí misma y mi mamá. Si las personas tienen una enfermedad yo salvarlas y por eso quiero ser doctora para salvar el mundo”

“yo quiero ser policía nacional porque ellos atrapan a los criminales, porque pelean por la justicia, no dejan que maten a los ciudadanos, nos cuidan y porque salvan gente”.

Sesión 14 (¿Qué tan diferentes son los hombres de las mujeres?)

Reflexión pedagógica: A medida que se iban generando preguntas para problematizar la igualdad de género, los estudiantes planteaban razones desde su cotidianidad y de lo que ven en el contexto para defender sus posturas. Esto permitió el empoderamiento de los estudiantes y además la reflexión frente a esta problemática, donde incluso uno de los estudiantes que en la experiencia anterior mencionaba el nivel menor que tenían las mujeres para muchas cosas, concluyó que

había logrado entender que las mujeres también eran muy inteligentes y podían aprender lo que quisieran”

“las mujeres deben ser libres, ellas deben casarse cuando quieran y si está bien si no se casan también está bien”

“las mujeres no se pueden obligar a casarse, ellas también pueden ser felices solos, por ejemplo mis papas viven felices solos porque ya no pelean como antes que estaban juntos”

“Los hombres también pueden hacer oficio, somos libres y podemos hacer todo lo que queramos”

Sesión 15 (No a la diferencia, marca la diferencia)

Al realizar preguntas como: ¿Qué es la diferencia?, ¿Cómo me debo relacionar con las personas que son diferentes a mí?, ¿Cómo puedo hacer sentir bien al otro, así no le guste lo mismo que a mí?, ellos respondieron:

“no importa si somos distintos hay que respetar y no hacer sentir mal a nadie”

“no importa si somos gorditos, flacos, de otros países, nos tenemos que respetar”.

“si somos gorditos o blancos, o negros, no importa somos importantes y tenemos que querernos como somos y cada uno es especial”

“la diferencia es buena, porque conocemos mucha gente y aprendemos de todos”

Poco a poco en el transcurrir de las intervenciones, los estudiantes se veían abocados a generar argumentos cada vez más fluidos, consistentes y con mayor peso de validez debido a la movilización de las preguntas. Algunas de las reflexiones generadas en los diarios de campo en torno a las diversas sesiones son muestra de ello:

Sesión 7 (Animales en vía de extinción):

Reflexión pedagógica: *“Gradualmente los estudiantes se han ido apropiando de la intención de la estrategia de intervención, escuchando por ejemplo que las respuestas se deben argumentar y*

el “si” o “no” no representa una respuesta válida, ellos retoman sus experiencias, creencias y la información recibida para construir sus argumentos”

Sesión 2 (Al rescate de la comida saludable)

“mi comida favorita son los spaguettis porque tiene un sabor especial, mi mamá me los prepara con mucho amor y quisiera que todos pensarán igual”

“me gusta la ensalada de frutas porque tiene tomates, pero sin salsa es mejor, tiene muchos minerales y vitaminas y sabe muy rico”

Sesión 5 (Todos podemos ser súper héroes)

“el súper héroe salva el día para que la ciudad esté tranquila, los villanos obstruyen la ciudad. Si Medellín tuviera un súper héroe podría derrotar los villanos como los ladrones, los roba bancos y los violadores”

“el papá también puede ser súper héroe cuando uno está triste entra en acción y ayuda hacer tareas, nos da comida y nos cuida”.

La argumentación oral fue cobrando sentido, como aquel acto de vinculación de la palabra con el pensamiento desde un espacio incitador, motivado desde distintas temáticas vinculantes, permitiendo que los mimos estudiantes reconocieran el valor del pronunciamiento con sentido, construyendo de esta forma un concepto desde la posibilidad de defender, compartir, enunciar y proponer sus perspectivas de la vida. Al respecto, los estudiantes a lo largo de las evaluaciones de las sesiones realizaban aportes tales como:

Sesión 11 (culpable o inocente):

“me gustó que argumentáramos, como el equipo del lobo argumentó con más cosas, por eso ganó el lobo”

Sesión 12 (quisiera ser):

“me gustó que pudimos defender las profesiones por equipos con ayuda de los demás y a lo último todos dijimos que todos éramos importantes”.

Sesión 13 (¿Qué tan diferentes son los hombres de las mujeres?):

“me gustó argumentar, porque hablamos que todos los hombres y mujeres somos libres de hacer lo que queramos y podemos aprender hacer muchas cosas si queremos”

La argumentación oral protagoniza entonces la “palabra con sentido”, como aquella posibilidad de construir discursos pensados, reflexivos y problematizadores referente a lo que acontece a su alrededor; representa además un medio para relacionarse con el otro.

Ligado a ello, se despliega la categoría de debate, el cual representa un medio ideal para aflorar en los estudiantes la argumentación oral. Por medio de este, se da paso a la posibilidad de compartir perspectivas de la vida, discutir respetuosamente sobre problemáticas y por supuesto construir conocimiento. Ello supone que por medio de la incitación constante a cuestionar, problematizar y oralizar lo cotidiano, pueda surgir florecimiento de la capacidad crítica, propositiva y reflexiva que se espera en la formación de todo sujeto social, ético y político. Al respecto Amézquita (2013) propone que:

En tal sentido, se concibe al niño y al adolescente no como seres a quienes se debe formar, sino más bien como sujetos que están empezando a dialogar con el mundo y a quienes hay que acompañar para que encuentren sus propias interpretaciones de la realidad... es una oportunidad para renovar las miradas, actualizar sus inquietudes y permitir la recons-trucción de sentido, a partir de los nuevos esquemas de comprender la realidad. Se trata de compartir una experiencia dialógica donde tanto unos como otros reconstruyen sus perspectivas y saberes, pero no desde una razón “monológica”, sino necesariamente intersubjetiva. (p. 83)

El debate dentro de la estrategia de la pregunta desde la filosofía fue uno de los medios principales utilizados en ella. Por medio de él se congregó a los estudiantes a participar,

problematizar, cuestionar y generar conocimiento a partir de la discusión reflexiva y respetuosa con el otro. Ello se puede evidenciar en las reflexiones suscitadas desde las intervenciones realizadas:

Sesión 8 (violencia intrafamiliar):

Reflexión pedagógica: *“La dinámica que se evidencia en las conversaciones y los debates a comparación del inicio, se basa desde el respeto y el valor por los aportes del otro, escuchando y tratando de retomar lo que los demás dicen para alimentar su discurso o para refutar lo planteado”*.

Sesión 18 (el uso inteligente de la tecnología):

Reflexión pedagógica: *Fue interesante ver la dinámica del debate, donde respetan la palabra, se escuchaban activamente en su mayoría y donde se veían motivados a participar de manera fluida y activa”*.

El debate entonces afloró por supuesto la reflexión en los estudiantes, aprovechando además que las temáticas y experiencia sugeridas partían de actividades de su interés y problemáticas sociales que le conciernen a todo sujeto. A lo largo de las sesiones, el grupo logró realizar diferentes procesos de construcción, reformulación y problematización. De ello hay evidencia en testimonios de los estudiantes como:

Sesión 16 (somos diversidad cultural):

“me gustó que conocimos de los indígenas y los gitanos y aprendimos que tenemos que respetarlos, porque así como nosotros nos gustan unas cosas a ellos les gustan otras”

“hablamos que tenemos que respetar y no hacer sentir mal a nadie, todos tenemos el derecho de ser libres” (reflexión)

Sesión 18 (el uso inteligente de la tecnología):

“pude pensar y reflexionar que la tecnología hay que usarla con responsabilidad, es más importante hacer cosas con la familia, leer libros, jugar con los amigos”.

Sesión 14 (¿Qué tan diferentes somos los hombres de las mujeres?):

Reflexión de la experiencia: *A medida que se iban generando preguntas para problematizar la igualdad de género, los estudiantes planteaban razones desde su cotidianidad y de lo que ven en el contexto para defender sus posturas. Esto permitió el empoderamiento de los estudiantes y además la reflexión frente a esta problemática, donde incluso uno de los estudiantes que en la experiencia anterior mencionaba el nivel menor que tenían las mujeres para muchas cosas, concluyó que había logrado entender que las mujeres también eran muy inteligentes y podían aprender lo que quisieran”*

“entendí que las mujeres son capaces de hacer cosas como los hombres y no podemos juzgar por ser hombre o mujer”

En efecto, el debate detonado desde la pregunta desde la filosofía permite que los estudiantes no solo construyan argumentos válidos de diversas posturas, sino también que cuestionen sus propias nociones, juicios y representaciones acerca de diversas dinámicas sociales. Pudiera decirse, que al estudiante tener la posibilidad de cuestionarse y reevaluar la manera de pensar, pudiera llegar a una transformación en sus prácticas hacia el otro y su actuar frente al mundo que habita. En este sentido, Freire (2005) señala que:

Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación. El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo... Primero es necesario que los que así se encuentran, negados del derecho primordial de decir la palabra, reconquisten ese derecho prohibiendo que continúe ese asalto deshumanizante. (p. 106)

Con esta inserción a la producción del discurso con sentido, indiscutiblemente el sujeto se ve abocado a realizar procesos de reflexión, que le permitan por supuesto cualificar su discurso y llegar a la construcción de argumentos. Durante las intervenciones, las temáticas planteadas activaron procesos de reflexión que permitieron que los estudiantes sustentaran mejor sus posturas e incluso en algunos casos modificar sus puntos de vista. Algunas de las evaluaciones de los estudiantes acerca de cada experiencia revelan lo planteado:

Sesión 7 (Animales en vía de extinción)

“pudimos reflexionar de los animales que se están muriendo por culpa de nosotros, hablamos de porque ellos tienen que tratarse bien porque ellos tienen derechos y también son seres vivos”

Sesión 8 (Violencia intrafamiliar)

“pudimos hablar que la violencia es mala, los papas tienen que respetarse dialogar, las peleas son malas”

“fue bueno escuchar el cuento y luego que todos habláramos porque son malas las peleas y las malas palabras”

Sesión 9 (Violencia escolar)

“es muy bueno porque hay que saber que las personas tienen derechos y tenemos el derecho de no maltratarnos, el bullying hace sentir mal a los demás y eso no es bueno porque a nosotros no nos gusta sentirnos mal”

Sesión 14 (¿Qué tan diferentes son los hombres de las mujeres?)

Reflexión pedagógica: *“A medida que se iban generando preguntas para problematizar la igualdad de género, los estudiantes planteaban razones desde su cotidianidad y de lo que ven en el contexto para defender sus posturas. Esto permitió el empoderamiento de los estudiantes y además la reflexión frente a esta problemática, donde incluso uno de los estudiantes que en la*

experiencia anterior mencionaba el nivel menor que tenían las mujeres para muchas cosas, concluyo que había logrado entender que las mujeres también eran muy inteligentes y podían aprender lo que quisieran”

Sesión 16 (Somos diversidad cultural)

“me gustó que conocimos de los indígenas y los gitanos y aprendimos que tenemos que respetarlos, porque así como nosotros nos gustan unas cosas a ellos les gustan otras”

“hablamos que tenemos que respetar y no hacer sentir mal a nadie, todos tenemos el derecho de ser libres”

Dicha posibilidad de reflexión se convierte en una promesa de transformación desde lo individual, grupal e incluso social, pues si bien no se puede hablar de una transformación del mundo, se puede hablar de acciones de resistencia diferenciadas desde espacios y prácticas locales en donde los estudiantes conviven cotidianamente.

A partir de allí, se hace posible el encuentro desde la pronunciación que desprende otras categorías importantes que surgieron del análisis de los diarios de campo como lo son la participación y la persuasión. A lo largo de las experiencias dirigidas desde la estrategia, los estudiantes se veían cada vez más motivados y abocados a participar, poco a poco ya no era necesario pedirles que lo hicieran, sino que surgía desde ellos mismos la iniciativa y el deseo de aportar, discutir y reflexionar. Al dotar de sentido la palabra del estudiante y posicionarlo como protagonista de la construcción del conocimiento, la participación era una constante predominante en cada una de las experiencias, donde ellos expresaban su entusiasmo, agrado y motivación al sentirse parte de esa práctica compartida.

Sesión 2 (Al rescate de la comida saludable)

“me gustó que cada uno defendía su comida favorita y todos hablábamos”

Sesión 3: (Proyectándonos hacia el liderazgo y la transformación)

“me gusto porque participamos, salimos al frente a hablar y aprendimos a trabajar juntos”

“me gusto porque había que pensar las propuestas y dejar la pena para hablar”

Sesión No 15 (No a la indiferencia marca la diferencia)

“me gusto que hablamos que todos somos diferentes y muy importantes y no importa si hacemos cosas diferentes o nos gustan otras cosas tenemos que respetarnos”

“me gusto que todos hablamos sobre el respeto a la diferencia, nos escuchamos y aprendimos a respetarnos”

Aquel que es escuchado y reconocido es capaz de aportar desde su pronunciamiento a un encuentro vivo de reflexión y saber, lo cual es necesario y urgente movilizar en la escuela del hoy, donde el estudiante no oralice un discurso repetido, sino que sea capaz de crear sus propias visiones:

Si diciendo la palabra con que al pronunciar el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales. Por esto, el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes. (Freire, 2005:106)

Dicho pronunciamiento trajo en este caso otra categoría importante, la cual fue la persuasión, evidenciando cómo poco a poco algunos estudiantes exponían sus argumentos desde una fuerza convincente para intentar persuadir al otro de sus posturas, tal como se hace evidente, por ejemplo, en los resultados obtenidos en la aplicación del posttest del análisis cuantitativo. Evidencia de ello se observa en los siguientes resultados:

Sesión No (Proyectándonos hacia el liderazgo y la transformación)

Reflexión pedagógica: *Algunos de los candidatos solo leyeron las propuestas desde su cartelera, mientras que otros complementaron su discurso, tratando de convencer a sus compañeros de ser la mejor opción. Al final se le preguntó al estudiante ganador (estudiante 10) por qué pensaba que había ganado y el respondía que sus propuestas eran muy buenas y creía que mejoraría mucho el colegio y era eso lo que le gustaba a las personas.*

Sesión No 13 (¿Qué tan diferentes son los hombres de las mujeres?)

“Los videos de los comerciales con los carros no pueden aparecer las mujeres, porque ellas no son tan expertas para manejar carros grandes y se pueden aporrear y los de los modelajes, es solo para mujeres”

Al escuchar este comentario, las niñas y algunos niños comienzan a defender que las mujeres aprenden como los hombres y estos últimos también tienen el riesgo de lastimarse, además que todos son libres y capaces de hacer lo que quieran. En ese momento las niñas empiezan a dar razones de porque deben ser tratadas por igual.

“las mujeres deben ser libres, ellas tienen el derecho de hacer lo que quieran hacer y pueden hacer lo que sueñan hacer”

“las mujeres también saben manejar y los hombres también pueden hacer otras cosas como el oficio, cuidar los hijos”.

La persuasión, parafraseando a Cervantes, Cabañas y Ordóñez (2017), entendida como esa capacidad de convencer al otro desde el sentido que se le da a las construcciones propias, a partir de argumentos de peso que permiten permear al otro de una visión o idea propia. Por ello, categorías como la contraargumentación surge como consecuencia de ese intento de persuadir, donde los estudiantes para validar sus aportes buscaban diversos argumentos que problematizaran los aportes del otro e intentar convencerlo.

Sesión 11 (Culpable o inocente)

Reflexión pedagógica: *La experiencia propuesta generó en los estudiantes gran controversia, al apropiarse de su rol de defensa de ambos personajes se dedicaron a buscar todos los argumentos posibles para defenderlo, hablaban desde la información que les daba el texto, pero también complementaban las ideas con otras propias que permitieran dar fuerza a los argumentos.*

Sesión 12 (Quisiera ser)

Reflexión pedagógica: *La confrontación de diversos profesionales, movilizó a los estudiantes a buscar argumentos de peso que demostrará que la mejor profesión era la propia. Se dio lugar a la confrontación, la cual la hicieron de manera muy respetuosa y tratando de convencer desde la palabra.*

Por otra parte, otra categoría emergente del análisis fue el trabajo en equipo, el cual fue valorado de manera significativa por los estudiantes, pues desde allí se daba apertura al compartir del saber, a la reflexión conjunta y al valor por el otro. De ahí el valor que le dio la presente estrategia al trabajo colaborativo, donde gracias a la reunión por grupos se lograron tener resultados satisfactorios como se evidencian en los siguientes testimonios y reflexiones evidenciados en los diarios de campo:

Sesión 1 (lo especial de ser quien soy)

“me gustó mucho porque pudimos trabajar en equipo, conversar y saber que todos somos especiales siendo diferentes”

Sesión 3 (Proyectándonos hacia el liderazgo y la transformación)

Reflexión pedagógica: *Esta experiencia permitió que los estudiantes pensaran sus propuestas desde el compromiso que implica ser el líder de grupo. Los candidatos a representante de grupo fueron los niños que hacen parte del grupo experimental, ellos tuvieron apoyo de su equipo de*

trabajo y las propuestas fueron realmente interesantes pues guardaban coherencia con la realidad, haciendo posible su alcance.

Sesión 4: (Construyendo identidad política)

“me encantó porque estuvimos alegres en equipo y trabajando juntos”

Sesión 6 (Creando conciencia sobre nuestro medio ambiente)

“fue bueno mirar que súper héroe era mejor, mirar quien creaba el mejor súper héroe, nos ayuda a trabajar en equipo”

Los testimonios y reflexiones evidencian el sentir de los estudiantes cuando se proponía el trabajo con sus compañeros, es de considerar que la palabra compartida activa otros niveles de participación, reflexión, construcción y problematización, donde todos desde su aporte no solo enriquecen sus habilidades aprendiendo de otros, sino que además comparten ese deseo de aprender. Tal y como lo expresa Zuleta (2002) se trata de:

El alumno fundamente su aprendizaje mediante el uso reflexivo de la pregunta, y sea un constructor, un gestor de sus propios conocimientos, y ojalá mediado por las interacciones de sus propios compañeros de grupo y amigos, que soportan las mismas necesidades de conocer y de saber y que de alguna manera son afectados por problemas de la vida que exigen soluciones. (p. 48)

Finalmente, se hace necesario reflexionar frente a algunos procesos actitudinales como la escucha y el respeto por el otro, como categorías definidas, las cuales se propiciaron y se configuraron precisamente desde esa vivencia con el otro. Durante cada uno de los encuentros discursivos y argumentativos de los estudiantes, fue claro el progreso, tal y como se evidenció no solo en los resultados de pretest y postest, sino también en los testimonios de los estudiantes y las reflexiones de las experiencias:

Sesión 8 (violencia intrafamiliar)

Reflexión pedagógica: *Actitudes como levantar la mano, escuchar, mirar a quien habla y mostrar desacuerdo con respeto, es una muestra de las disposiciones que toman los estudiantes, motivados por las experiencias propuestas*

Sesión 9 (violencia escolar)

“aprendimos que hay que respetarse, quererse y respetar el derecho a ser respetado”

Sesión 12 (Quisiera ser)

Reflexión pedagógica: *Al final todos concluyeron que todas las profesiones eran importantes, pues dependían unas de otras y se complementaban entre sí. Fue significativo ver la actitud de los estudiantes al no enojarse o responder desde el ataque cuando otro equipo cuestionada su importancia, pues pudieron desde la oralidad refutar y significar los argumentos contruidos.*

Sesión 15 (No a la diferencia marca la diferencia)

“me gusto que todos hablamos sobre el respeto a la diferencia, nos escuchamos y aprendimos a respetarnos”

Sesión 18 (El uso inteligente de la tecnología)

“Fue bueno ver la dinámica del debate, donde respetan la palabra, es escuchaban activamente en su mayoría y donde se veían motivados a participar de manera fluida y activa”.

Sesión 19 (escuchar y ser escuchado)

“la clase me gusto porque reflexionamos sobre la escucha y nosotros hemos aprendido a escuchar, hay compañeros que todavía no, pero otros si sabemos escuchar y respetar”

De esta manera, se puede dilucidar el trayecto recorrido para hacer visibles cada una de las categorías aquí analizadas y su nivel de impacto en el proceso argumentativo oral del grupo experimental. Se puede deducir que evidentemente la estrategia representó y obtuvo un nivel de significación para los estudiantes, desde el reconocimiento de ellos mismos como pensadores y

constructores de reflexión y de conocimiento, desde la vivencia con el otro y por supuesto desde el pronunciamiento con sentido, en el cual, ellos poco a poco fueron descubriendo la necesidad de enriquecer, polemizar y sustentar sus puntos de vista, posicionándose como sujetos en armonía desde su razón y su oralidad.

5. CAPITULO VI: ESTRATEGIA DIDÁCTICA, PREGUNTA DESDE LA FILOSOFÍA

La siguiente estrategia está pensada desde la generación de debates y discusiones orientadas desde la pregunta problematizadora. Allí se proponen diferentes materiales educativos como textos, videos, imágenes y algunos materiales de apoyo que pretenden que el estudiante se involucre y se motive en cada una de las experiencias propuestas. Las intervenciones están pensadas para la participación y el protagonismo del estudiante, donde el docente acompaña y orienta las situaciones. Los temas que ambientan las diferentes situaciones se relacionan con el contexto real e inmediato de los estudiantes y son temáticas que amplían la visión a la reflexión, la proposición y la crítica. Tiene una duración de 20 sesiones, cada una con una intensidad de 2 horas.

“La pregunta desde la filosofía para fortalecer la argumentación oral desde los primeros años de vida escolar”

Sesión No 1: “Lo especial de ser quien soy”		
Objetivo	Descripción	Materiales
Propiciar la generación de argumentos en	-Inicialmente se realizan diferentes preguntas para la activación de saberes previos a partir del juego tingo tango, para lo cual se tendría una bolsa con las siguientes preguntas como: ¿Qué es ser especial?	Letreros con preguntas, imágenes de los

<p>torno a la estima propia.</p>	<p>¿Qué te hace especial? ¿Qué personas son especiales para ti?</p> <p>-Luego se pasa a la lectura del cuento: “Lo especial de ser quien soy” Gutiérrez (2012) utilizando las estrategias de lectura y realizando preguntas como:</p> <p>¿Qué es lo que más te gusta de ti? ¿Qué cosas crees que haces mejor? ¿Cuáles cosas se te dificultan realizar? ¿Cuándo no logras hacer algo que haces para superarlo? ¿Crees que a pesar de las dificultades eres especial?</p> <p>-Teniendo en cuenta los personajes del cuento, se realiza el concurso del “convencimiento”, para esto se forman grupos de 3 personas, los cuales tendrán a disposición la imagen de cada personaje del cuento. Los integrantes deberán discutir las características que más les llamó la atención para defender la idea de que su elección representa al mejor personaje de todos.</p> <p>-Habrá un jurado conformado por 3 niños, el cual deberá escuchar atentamente los argumentos de los equipos y definir cuál de estos es el que mejor defiende su personaje.</p> <p>-Continuamente a las socializaciones se dará el veredicto del grupo ganador, explicando el por qué de</p>	<p>personajes, cuento.</p> <p>Tiempo de duración: una sesión de dos horas.</p>
----------------------------------	---	---

	<p>su elección. A lo largo de las exposiciones, la maestra debe problematizar con diferentes preguntas.</p> <p>-Al final de la sesión se realizan diferentes preguntas para evaluar el desarrollo de la experiencia.</p>	
<p>Referencias: -Ruíz, M., Corredor, L., Gutiérrez T., Tascón, D., Y Quintero, V. (2012). Cartilla educativa: “Un mundo para participar”. Universidad de Antioquia en el marco del proyecto “Palabrario”.</p>		

Sesión No 2: “Al rescate de la comida saludable”		
Objetivo	Descripción	Materiales
<p>Reflexionar frente a los hábitos alimenticios saludables, problematizando las ideas y prácticas de los estudiantes</p>	<p>-Se inicia la intervención realizando las siguientes preguntas: ¿Por qué comen las personas? ¿Cuál es tu comida favorita? ¿Por qué? ¿Crees que hay alimentos buenos y malos? ¿Cuáles? ¿Por qué? ¿Qué alimentos crees que son mejores? ¿Cómo es una comida saludable y cuál no?</p> <p>-A continuación, se realiza la lectura del cuento interactivo: “Supermate” elaborado por Corredor (2012) usando las estrategias de lectura (la predicción, la inferencia, el recuento, el resumen), se trata de discutir en torno al texto, tratando de que los niños(as) expliquen si están de acuerdo con los argumentos del</p>	<p>Cuento interactivo “Supermate”, papel, lápiz, colores, video, tv.</p> <p>Tiempo de duración: una sesión de dos horas.</p>

	<p>personaje de la historia acerca de las comidas saludables y no saludables.</p> <p>-Seguidamente los niños(as) dibujan su comida ideal y escriben porque para ellos es la mejor, tratando de convencer a los demás.</p> <p>-Visualización de video: https://www.youtube.com/watch?v=4MEfZRGHefw</p> <p>-Se pregunta si con el cuento, el diálogo y el video generó algún cambio de idea en ellos acerca de lo que pensaban acerca de una comida ideal.</p> <p>-Finalmente se socializa y se hacen una evaluación de la experiencia.</p>	
--	--	--

Referencias:

-Ruíz, M., Corredor, L., Gutiérrez T., Tascón, D., Y Quintero, V. (2012). Cartilla educativa: “Un mundo para participar”. Universidad de Antioquia en el marco del proyecto “Palabrario”.

-Happy Learning Español. (2019, Marzo 2). Alimentación sana. La Pirámide Alimentaria| Videos Educativos para niños [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=4MEfZRGHefw>

Sesión No3: “Proyectándonos hacia el liderazgo y la transformación”		
Objetivo	Descripción	Materiales

<p>Problematizar la función de un líder (representante de grupo) a través del posicionamiento y la defensa de las propias convicciones.</p>	<p>En primer lugar, se pregunta que saben los niños(as) del tema: ¿Qué es un representante de grupo? ¿Qué funciones realiza un representante de grupo? ¿Para qué se necesita un representante de grupo? ¿Por qué se elige un representante de grupo? ¿Qué características tiene? ¿Qué es un líder? ¿Por qué un representante es un líder?</p> <p>-Luego se pasa a clarificar y precisar asuntos referentes al tema, haciendo lectura de las funciones de un representante de grupo según el manual de convivencia de la institución.</p> <p>-Se escoge entre el grupo cuatro estudiantes que por voluntad propia quieran asumir el papel de candidato de representante de grupo. El resto del grupo se divide en tres grupos, uno de ellos representará a los estudiantes que eligen su representante de grupo, el otro los estudiantes de apoyo para la campaña y el último grupo con menor número de participantes serán los jurados que contarán los votos, darán los resultados y estarán apoyando a cada uno de los representantes de grupo.</p> <p>-Cuando estén distribuidas las funciones y tengan claro su papel, los candidatos harán su campaña con</p>	<p>Escrito de funciones de un representante, carteleras, afiches, marcadores, colores, colbón, cinta, urna de votación.</p> <p>Tiempo de duración: una sesión de dos horas.</p>
---	--	--

	<p>ayuda de su equipo de trabajo pensando en las propuestas que los conviertan en idóneos candidatos.</p> <p>Los candidatos exponen sus propuestas y explican por qué deben ser elegidos.</p> <p>-Seguidamente se pasa a la votación, en la cual, cada estudiante consigna su voto en la caja donde están los jurados. Estos cuentan los votos y dan el veredicto del ganador.</p> <p>-Finalmente, se hace la socialización, en la cual se habla de cómo se sintieron en la actividad, si estuvieron de acuerdo con el ganador, sí o no y por qué, y todo lo que respecte a la actividad realizada.</p> <p>Además, el o la representante elegido(a) deberá exponer por qué cree que fue elegido(a).</p>	
--	---	--

Sesión No4: “Construyendo identidad política”		
Objetivo	Descripción	Materiales
Propiciar el empoderamiento de una posición política a partir	<p>Primera parte:</p> <p>-Sensibilización por medio de la canción: “si yo fuera presidente” de Eugenia: “Juguemos a cantar”.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=psNBHj2Zr9c</p> <p>-Luego se realizan algunas preguntas reflexivas como:</p> <p>¿Qué es un presidente? ¿Por qué debe existir un</p>	Canción, video, tv, escrito de funciones de un presidente, carteleras, afiches,

<p>del trabajo en equipo.</p>	<p>presidente? ¿Qué pasaría si no existiera un presidente?</p> <p>¿Qué significa gobernar? ¿Será que un país puede gobernarse por sí solo? ¿Qué características debe poseer un presidente? ¿Cómo hacer que las personas confíen en su presidente? ¿Cuáles serían las funciones más importantes que debe cumplir un presidente?</p> <p>¿Qué harías tú, si fueras presidente?</p> <p>-Motivación a través de un video alusivo a las responsabilidades de un presidente: https://www.youtube.com/watch?v=-D2rAz4kjrU</p> <p>-Lectura de las funciones más importantes de un presidente como líder.</p> <p>-Problematización de la realidad de nuestro presidente. Para ello, veremos un video o se hará lectura de un documento relacionado con las propuestas del presidente actual, generando de debate, discutiendo también sobre ¿Qué cosas deben mejorar?, ¿Qué hace falta cambiar?</p> <p>-Escritura de una carta al presidente actual, donde cada estudiante tendrá la oportunidad de expresarle al presidente las cosas que deben mejorarse en el país</p> <p>Segunda parte:</p>	<p>marcadores, colores, colbón, cinta, urna de votación.</p> <p>Tiempo de duración: dos sesiones de dos horas.</p>
-------------------------------	---	---

	<p>-Seguidamente, de manera grupal, se elegirán 6 candidatos que deseen y quieran asumir el liderazgo dentro del grupo, donde se tendrá también en cuenta el criterio de la maestra que conoce cada estudiante. A cada candidato se le asignará un equipo de apoyo y se escogerá también un grupo como pueblo, que hará las veces de votantes.</p> <p>-Cada candidato en compañía de su equipo de apoyo prepara su campaña electoral, pensando propuestas para aplicar en su país con la siguiente premisa: “un presidente debe transformar”. Se les pedirá que cada equipo presente un lema y las propuestas en una cartelera, el número para votar y mensajes con sus acciones sobre su candidatura.</p> <p>-Luego, cada candidato con su equipo explica sus propuestas, donde trataran de convencer a los demás para ser elegidos. La maestra mediará esta exposición por medio de preguntas como: ¿Por qué deben elegirte y no a otro? ¿Qué cosas diferentes y transformadoras aplicarías en el país? ¿Cuál es el sentido de que seas presidente? ¿Cuáles son las acciones más importantes que debe ejercer un presidente?</p>	
--	--	--

	<p>-Se hace la votación, consignando los votos en la urna y escogiendo el presidente.</p> <p>-Al final se les preguntará a diferentes estudiantes si estuvieron de acuerdo o no con la elección, explicando su respuesta y se culmina con la evaluación de la sesión.</p>	
<p>Referencias:</p> <p>-Patylu (2019, Marzo 4). Si yo fuera president. [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=psNBHj2Zr9c</p> <p>-Zamba (2019, Marzo 4).Zamba pregunta ¿Qué hace un Presidente? [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=-D2rAz4kjrU</p>		

Sesión No5: “Yo también puedo ser un super héroe”		
Objetivo	Descripción	Materiales
<p>Incitar a la construcción de argumentos a través de la fantasía.</p>	<p>-Se inicia realizando una serie de preguntas a los niños(as) como: ¿Qué es un súper héroe? ¿Por qué se llama súper? ¿Qué super héroes te gustan? ¿Por qué? ¿Qué súper héroes no te gustan? ¿Por qué sería importante que existiera un súper héroe en el mundo? ¿Qué pasaría si hubiera muchos súper héroes en todos los países? ¿Qué cosas hacen especiales a un súper héroe? ¿Crees que tus amigos, papas o ciertas personas</p>	<p>Papel periódico, colores, lápices, marcadores, tablero, cinta, hojas, disfraces.</p>

	<p>pueden ser súper héroes? ¿Crees que tú podrías ser un súper héroe? ¿Cómo?</p> <p>-Se recrea en el salón una ciudad que ellos dibujan por grupos en papel periódico, donde muestren diferentes problemas como robos, peleas, muertes, y otras situaciones que requieran de la ayuda de un súper héroe.</p> <p>-Con anterioridad se les ha pedido a los estudiantes llevar disfraces. Se organizan por grupos, estimulando el trabajo en equipo para que piensen sus poderes, sus propuestas y su muestra en escena. Además, se seleccionará un equipo que representará la ciudad y escogerá el mejor super héroe. .</p> <p>-Se realizarán preguntas como: ¿Por qué deben existir como super héroes?, ¿Por qué la ciudad requiere de ustedes?, ¿Por qué son mejores súper héroes que los demás? , ¿Qué los hace más especiales que los otros?</p> <p>-Luego se genera una discusión en donde se mencionen los personajes que mejor defendieron su rol y si es posible elegir un grupo como los mejores súper héroes para salvar la ciudad. Esto se realizará por medio de preguntas como: ¿Qué súper héroe les</p>	<p>Tiempo de duración: una sesión de dos horas.</p>
--	---	--

	<p>gusto más y por qué?, ¿Qué diferencias hay entre elegir unos y los otros?, ¿Qué los hace diferentes?</p> <p>-Al final se hace la evaluación de la sesión.</p>	
--	--	--

Sesión No6: “Creando conciencia sobre nuestro medio ambiente”		
Objetivo	Descripción	Materiales
<p>Fomentar el pensamiento crítico a través de la reflexión y proposición en cuanto al tema de la contaminación del medio ambiente.</p>	<p>-Se inicia la intervención con la visualización de los siguientes videos:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=EZ-Kyd0XBIY</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=baFfoxV_KaI</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=gEPDaJ80INk</p> <p>-Se realizan preguntas como: ¿Qué es el medio ambiente? ¿Cuidas el medio ambiente? Si lo cuidas ¿Cómo lo haces? ¿Crees que el medio ambiente es necesario para tu vida? ¿Cómo percibes el medio ambiente en el que vives? ¿Quiénes vuelven limpio o contaminado el medio ambiente? ¿Cómo? ¿Por qué?</p> <p>-Luego se divide el grupo a la mitad. Se entrega a cada niño(a) una hoja, la primera mitad deberá dibujar como creen que será el medio ambiente en un futuro si las personas NO toman consciencia y no cuidan el medio ambiente y la otra mitad que dibujen cómo será</p>	<p>Videos, tv, hojas de block, colores, lápiz, texto.</p> <p>Tiempo de duración: una sesión de dos horas.</p>

	<p>el medio ambiente en el futuro si las personas Si ayudarán a su cuidado y mejoramiento.</p> <p>-Después, se disponen ambos grupos para un debate. La maestra empieza a dirigir un conversatorio donde los estudiantes tratarán de exponer argumentos sobre su rol, quienes están seguros que las personas no ayudaran a mejorar el ambiente y seguirá contaminado y quienes sustentan que es posible que se den cambios positivos y el medio ambiente pueda mejorar.</p> <p>-Finalmente, se hace la lectura del cuento argumentativo: “Hummm cuidar el medio ambiente si vale” elaborado por Tascón (2012) teniendo en cuenta las estrategias de lectura (la predicción, la inferencia, el recuento, el resumen), tratando de hacer una reflexión sobre la importancia de cuidar el medio ambiente. Para ello se finalizará con una evaluación de la experiencia y una serie de preguntas relacionadas con el tema: ¿Qué necesitan entender las personas para decidir cuidar el medio ambiente? ¿Por qué el medio ambiente necesita de nuestra ayuda? ¿Qué cambios deben hacer las personas para que el medio ambiente no siga contaminado?</p>	
<p>Referencias:</p>		

-Magnif Master (2019, Marzo 8). ¿Nuestro futuro? (Contaminación reflexión). [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=EZ-Kyd0XBIY>

-Melina Vargas. (2019, Marzo 8) Campaña de concientización ambiental [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=gEPDaJ80lNk>

-Paul03121. (2019, Marzo 8) Debemos Actuar Ya (Conciencia ambiental) [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=baFfoxV_KaI

-Ruíz, M., Corredor, L., Gutiérrez T., Tascón, D., Y Quintero, V. (2012). Cartilla educativa: “Un mundo para participar”. Universidad de Antioquia en el marco del proyecto “Palabrarío”.

Sesión No7: “Animales en vía de extinción”		
Objetivo	Descripción	Materiales
Propiciar la reflexión en torno al tema de los animales en vía de extinción.	-Activar los saberes previos con las siguientes preguntas: ¿Qué es extinción? ¿Qué es un animal en vía de extinción? ¿Conoces algún animal que este en vía de extinción? ¿Por qué se encuentra en esa situación? ¿Crees que los animales son útiles en la vida del hombre? ¿Qué hay que hacer para que los animales no peligren? ¿En qué lugar se protege a estos animales? ¿Por qué los seres humanos hacen cosas que ponen en peligro la existencia y el bienestar de los animales? ¿Cómo podríamos educar a las personas	Texto argumentativo, cuento, hojas, papel periódico, colores, lápices, video, tv. Tiempo de duración: una

	<p>para que deseen cuidar a los animales y el medio ambiente? -</p> <p>-Presentación de Videos motivacionales relacionados con el tema: https://www.youtube.com/watch?v=9maNrIgiWuY https://www.youtube.com/watch?v=89eQk3dHlcU</p> <p>-Se lee el cuento argumentativo: “El gran desfile de los animales en vía de extinción” elaborado por Tascón (2012) utilizando las estrategias de lectura (predicción, inferencia, formulación de hipótesis, recuento)</p> <p>-Se les pregunta que piensan del texto leído, invitándolos a reflexionar y a sentar sus posiciones frente a esta problemática: ¿Cuáles de las acciones de las personas causan daño a los animales? ¿Por qué las acciones de las personas afectan a los animales? ¿Por qué es importante hablar de esta problemática? ¿Qué podría hacer el ser humano para ayudar a evitar esta situación? ¿Será que la extinción, también se da en las personas? ¿Cómo?</p>	<p>sesión de dos horas.</p>
--	---	-----------------------------

	<p>-Luego, se elaboran unos carteles en grupos en donde expresen por qué hay que defender los animales que están en vía de extinción.</p> <p>-Se socializan los carteles defendiendo su posición y argumentando qué acciones deben implementar para ayudar a dar soluciones a esta problemática.</p> <p>-Luego, se reflexionará frente a las posibles acciones que debemos implementar para evitar esta problemática ambiental. Para ello, se socializarán los siguientes videos:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=wMVVzutxle8</p> <p>-Finalmente se hará la evaluación de la experiencia.</p>	
<p>Referencias:</p> <p>-De ToxoMoroxo. (2019, Marzo 12). 7 Animales a Punto de Extinguirse y Que Tú No Sabías de su Existencia. [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=9maNrIgiWuY</p> <p>-Julio Vs. (2019, Marzo 12). Como Ayudar a los animales en peligro de extinción. . [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=wMVVzutxle8</p> <p>-Ruíz, M., Corredor, L., Gutiérrez T., Tascón, D., Y Quintero, V. (2012). Cartilla educativa: “Un mundo para participar”. Universidad de Antioquia en el marco del proyecto “Palabrario”.</p> <p>-SteVENDETTA. (2019, Marzo 12). 10 ANIMALES EN PELIGRO DE EXTINCIÓN. . [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=89eQk3dHlcU.</p>		

Sesión No8: “Violencia intrafamiliar”		
Objetivo	Descripción	Materiales
<p>Fomentar la toma de conciencia de una sana convivencia por medio de la comprensión de los efectos de la violencia intrafamiliar.</p>	<p>-Se inicia la intervención realizando las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cómo se relacionan las personas? ¿Qué pasa cuando nos relacionamos con otros? ¿Qué es violencia? ¿Qué maneras existen para ejercer la violencia? ¿Qué es violencia familiar? ¿Cómo se puede evitar la violencia familiar?</p> <p>-A continuación, se realiza la lectura del cuento argumentativo: “Papá y mamá, si gritas, ya verás lo que pasará” elaborado por Tascón (2012) usando las estrategias de lectura (la predicción, la inferencia, el recuento, el resumen).</p> <p>-Se discute sobre el cuento realizando diversas preguntas como: ¿Qué llevo a los padres del niño a violentarse? ¿Por qué existe la violencia en las familias? ¿Cómo se pueden evitar estos actos?</p> <p>-Luego se entrega una hoja y se pide que escriban lo que puede sentir una persona cuando es violentado o maltratado físico, emocional o verbalmente y exponen ante los demás para propiciar el diálogo.</p>	<p>Cuentos, papel, lápiz, colores, tablero.</p> <p>Tiempo de duración: una sesión de dos horas.</p>

	<p>-Por último se pide a los estudiantes que escriban en carteles por equipos propuestas que deben implementar las familias para evitar la violencia intrafamiliar, invitándolos a que repliquen estas reflexiones en sus hogares.</p> <p>-Finalmente se hace la evaluación de la sesión</p>	
<p>Referencias:</p> <p>-Ruíz, M., Corredor, L., Gutiérrez T., Tascón, D., Y Quintero, V. (2012). Cartilla educativa: “Un mundo para participar”. Universidad de Antioquia en el marco del proyecto “Palabrario”.</p>		

Sesión No9: “Violencia escolar”		
Objetivo	Descripción	Materiales
<p>Fomentar la toma de conciencia de una sana convivencia por medio de la comprensión de los efectos de la violencia escolar.</p>	<p>-Se inicia con la formulación de diversas preguntas como: ¿Qué es violencia escolar? ¿Cuándo se observa que hay violencia? ¿Están de acuerdo con los actos violentos en la escuela? ¿Por qué? ¿Cómo se sienten los estudiantes cuando son violentados?</p> <p>-Presentación de video acerca del bullying: https://www.youtube.com/watch?v=I0RZvBUYgnQ , realizando diversas preguntas que inciten al diálogo y la reflexión: ¿Por qué las personas deciden</p>	<p>Videos, tv, hojas de block, colores, lápiz, texto.</p> <p>Tiempo de duración: una sesión de dos horas.</p>

	<p>violentar a otros? ¿Cómo evitar estas acciones en las escuelas? ¿Qué hacer frente a estos actos?</p> <p>-Seguidamente, se lee el cuento “El colegio un lugar para compartir” de Ruiz (2012), en la cual se plantea una alternativa de solución frente a la violencia escolar. Realizando luego, las siguientes preguntas:</p> <p>¿Por qué se debe evitar la violencia? ¿Cómo se puede evitar? ¿Cómo deben relacionarse las personas?</p> <p>-Continuo a esto, se entrega una hoja donde los estudiantes plasmarán las soluciones frente a la violencia y explicarán su importancia.</p> <p>-Por último se habla sobre los actos violentos que han observado en el salón o en el colegio y se da un espacio para establecer compromisos que asumirían de ahora en adelante para evitarlos o cambiarlos.</p> <p>-Al final de la sesión se realizan diferentes preguntas para evaluar el desarrollo de la experiencia.</p>	
<p>Referencias:</p> <p>-Ruíz, M., Corredor, L., Gutiérrez T., Tascón, D., Y Quintero, V. (2012). Cartilla educativa: “Un mundo para participar”. Universidad de Antioquia en el marco del proyecto “Palabrario”.</p>		

-Zitro Serdna. (2019, Mazro 14). Corto Animado Bullying (Blender). [Archivo de video].
 Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=IORZvBUYgnQ>

Sesión No10: “Un personaje a admirar”		
Objetivo	Descripción	Materiales
<p>Propiciar la construcción de argumentos desde el empoderamiento de un personaje.</p>	<p>-En un inicio, se hará la presentación de diversos personajes que han sido importantes en la historia, desde la política, la literatura y el deporte.</p> <p>-Luego de presentarlos, se realizarán diversas preguntas como: ¿Qué es el reconocimiento? ¿Qué hace a una persona ser reconocida y distinguida dentro de la sociedad? ¿Qué hace a estas personas ser reconocidos como personajes importantes? ¿Cómo estas personas pueden aportar a tener un mundo mejor? ¿Cómo podemos ser personajes reconocidos?</p> <p>-Luego, se entregará a los estudiantes una hoja donde ellos dibujaran y describirán a una persona de su entorno cotidiano que para ellos represente un personaje de admirar y de ser reconocido en la historia; explicando que se encuentran en un concurso donde se entregará el primer puesto aquel personaje que sea más llamativo, el cual será</p>	<p>Imágenes de personajes importantes, hojas, colores, marcadores, medalla al primer puesto.</p> <p>Tiempo de duración: una sesión de dos horas.</p>

	<p>elegido por la maestra que dirige la experiencia, teniendo en cuenta la validez de los argumentos, la construcción de los mismos y la integración de aspectos que tiene en cuenta para presentar su personaje.</p> <p>-Se les pide a los estudiantes que deben argumentar por qué ese personaje es distinguido y merece ser reconocido como el mejor.</p> <p>-Finalmente se hace una evaluación de la sesión, realizando preguntas como: ¿Cómo les pareció la experiencia? ¿Estuvieron de acuerdo con el personaje elegido? ¿Le cambiarían algo al personaje? ¿Qué otro personaje les hubiera gustado que fuera elegido? ¿Por qué?</p>	
--	---	--

Sesión No11: “Culpable o inocente”		
Objetivo	Descripción	Materiales
Promover la persuasión a través del “juicio” como contexto.	-Inicialmente se realizan las siguientes preguntas para contextualizar a los niños y niñas en la actividad: ¿Qué es un juicio? ¿A quiénes llevan al juzgado a hacerle juicios? ¿Saben qué	Videos, tv, hojas de block, colores, lápiz, texto. Tiempo de duración: una

	<p>hace un abogado? ¿Qué papel juegan en un juicio?</p> <p>¿Qué otras personas se encuentran en los juicios?</p> <p>-Las respuestas se apuntan en el tablero y se le expone a los niños y niñas cómo se lleva a cabo un juicio.</p> <p>-Se les explica a los estudiantes que se realizará el juicio de caperucita roja, quien será llevada a juicio por una demanda legal que el lobo había entablado.</p> <p>-La docente con ayuda de algunas imágenes del cuento de Caperucita Roja, leerá dos versiones de esta historia. Una versión clásica y otra desde el punto de vista del lobo, la cual puede ser consultada en internet.</p> <p>-Se divide el grupo en cuatro equipos, uno de ellos representará el grupo que defiende a Caperucita, otro que defenderá al lobo, el tercero representará a los jurados que darán el veredicto final argumentando el por qué de su decisión y el cuarto grupo será dos estudiantes, uno quien asuma el papel del lobo y una niña el de caperucita, tratando de defenderse también desde sus versiones.</p> <p>-Finalmente se dará el veredicto final y se analizarán los argumentos que sustentan la</p>	<p>sesión de dos horas.</p>
--	--	-----------------------------

	decisión. Se hace además la evaluación de la sesión.	
--	--	--

Sesión No12: “Quisiera ser”		
Objetivo	Descripción	Materiales
Permitir que los niños(as) expongan y defiendan sus puntos de vista con relación a la profesión que quieren ejercer cuando sean grandes.	<p>-Escuchar la canción: tú puedes ser todo lo que quieras ser: https://www.youtube.com/watch?v=01CzjpFtYI4</p> <p>-En un principio se les pide a los niños(as) que piensen en aquella profesión que quieren ejercer en un futuro.</p> <p>-Luego se le entrega a cada niño(a) una hoja para que en ella representen lo que quieren ser cuando sean grandes, propiciando el dibujo y la escritura.</p> <p>-Se organizan por grupos clasificados por la misma profesión y afines.</p> <p>-Se les invita a mencionar y acordar aquellas características y razones que les permita defender que la profesión que ellos tienen “es la mejor”, para lo que cada niño(a) debe expresar sus razones y así construir unos argumentos comunes.</p> <p>-Cuando tengan definidos estos puntos, cada grupo socializa sus razones y se les problematiza</p>	<p>Canción, hojas, colores.</p> <p>Tiempo de duración: una sesión de dos horas.</p>

	<p>poniéndolos a pensar en cómo las otras profesiones pueden ser mejores que las de ellos: ¿No crees que es mejor realizar la labor que hacen ellos? ¿Por qué crees que es mejor tu profesión? ¿No te gustaría mejor hacer lo que hacen ellos(as)?</p> <p>-Se trata de concluir con los niños(as) de acuerdo al debate que se llevó a cabo. Se evalúa la sesión.</p>	
<p>Referencias:</p> <p>Moonbug Kids en Español - Canciones Infantiles. (2019, Marzo 16). ¿Qué quieres ser cuando seas grande? [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=01CzjpFtYI4.</p>		

Sesión No13: ¿Qué tan diferentes son los hombres de las mujeres?		
Objetivo	Descripción	Materiales
<p>Propiciar la reflexión frente a los estereotipos que han marcado el rol de la mujer y el hombre en la sociedad.</p>	<p>-Se inicia con la visualización de un video introductorio a la perspectiva de género: https://www.youtube.com/watch?v=d36phzZib90</p> <p>-Luego se muestran algunos avisos publicitarios que crean y reproducen estereotipos del rol que cumple la mujer y el hombre en la sociedad: https://www.youtube.com/watch?v=-XkGGDVNes</p>	<p>Videos, tv.</p> <p>Tiempo de duración: una sesión de dos horas.</p>

	<p>-Se propone realizar un debate donde los estudiantes generen un diálogo alrededor de los videos vistos, la maestra problematiza con preguntas que den paso a la contraargumentación.</p> <p>-Se evalúa la sesión.</p>	
<p>Referencias:</p> <p>Canal Libre de Violencia (2019, Marzo 18). Estereotipos y Roles de Género [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=d36phzZib90.</p> <p>Ciudad Ushuaia. (2019, Marzo 18). Publicidades y Estereotipos (Violencia de Género) [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=-XkGGDVNes</p>		

Sesión No14: ¿Qué tan diferentes son los hombres de las mujeres?		
Objetivo	Descripción	Materiales
<p>Problematizar en torno a los oficios y profesiones que han sido considerados solo para hombres o solo para mujeres.</p>	<p>-Lectura de cuento de género: “La cenicienta que no quería comer perdices”, el cual puede ser consultado en internet.</p> <p>-Presentación de un video reflexivo: campaña por una infancia sin estereotipos de género https://www.youtube.com/watch?v=PbPVBIM_jYg</p> <p>-Debate: ¿Qué tan diferentes son los hombres de las mujeres? Se separa el grupo en hombres y mujeres, invitando al debate desde frases como: “Las mujeres son el sexo débil”. “Los hombres no lloran”, “Las</p>	<p>Videos, tv, cuento.</p> <p>Tiempo de duración: una sesión de dos horas.</p>

	<p>mujeres son las encargadas del hogar y los hombres de trabajar”, “Las mujeres no son inteligentes por eso, deben permanecer en casa”</p> <p>-Seguidamente se realizan las conclusiones del debate, escogiendo una representante de las mujeres y un hombre.</p> <p>-Finalmente se evalúa la sesión.</p>	
<p>Referencias:</p> <p>El canal del viral. (2019, Marzo 19). Campaña por una infancia sin estereotipos de género. [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=PbPVBIM_jYg</p> <p>López, N. (s.f.). “La cenicienta que no quería comer perdices”. Recuperado de: http://www.mujeresenred.net/IMG/pdf/lacenicientaquenoqueriacomerperdices.pdf</p>		

Sesión No15: “No a la indiferencia marca la diferencia”		
Objetivo	Descripción	Materiales
<p>Discutir sobre las diferentes culturas que componen nuestro país en pro de la aceptación y la</p>	<p>-Canción “Yo estoy muy orgulloso”: https://www.youtube.com/watch?v=rGwVveuYpvc</p> <p>-Se hace una introducción por medio de imágenes sobre distintas culturas. Se prosigue a la lectura de texto: “Mutí arü yüüechigá. La danza del colibrí o el origen de las máscaras”. (Tribu Tikuna) http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/7_historias_del_bama.pdf</p>	<p>Canción, tv, videos, cartilla.</p> <p>Tiempo de duración: una sesión de dos horas.</p>

tolerancia a la diversidad.	<p>-Lectura de texto: “El jaibana y el mohan”(Tribu Embera)</p> <p>http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/14_el_jaibana_y_el_mohan.pdf</p> <p>-Seguido a ello, se habla al respecto de ambas culturas y finalmente se visualiza el video: “lo que nos une” para culminar con una reflexión sobre la aceptación de la diversidad:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Qv6wY7wZFTM</p> <p>-Al final se evaluará la sesión.</p>	
<p>Referencias:</p> <p>-Alejandra Cohen. (2019, Marzo 20). Lo que nos une subt español. [Archivo de video].Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=Qv6wY7wZFTM</p> <p>-Arlequin433 (2019, Marzo 20).[Archivo de video].Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=rGwVveuYpvc</p> <p>-Cartilla Leer es mi cuento: Historias del Bama. Edición Tikuna. Recuperado de: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/7_historias_del_bama.pdf</p> <p>- Cartilla Leer es mi cuento: Chi Jaibana Aribada Ome. El jaibana y el mohán. Edición Emberá. Recuperado de: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/7_historias_del_bama.pdf</p>		

Sesión No16: “Somos diversidad cultural”		
Objetivo	Descripción	Materiales
<p>Discutir sobre las diferentes culturas que componen nuestro país en pro de la aceptación y la tolerancia a la diversidad.</p>	<p>-Sensibilización a la diversidad de culturas por medio del video “Culturas del mundo”: https://www.youtube.com/watch?v=VLk4cqlmri8</p> <p>-Discusión frente al video</p> <p>-Visualización y escucha de Cuento audio: https://www.youtube.com/watch?v=pp5v7bLzA8A para hablar de las diferentes costumbres de las personas</p> <p>-Debate sobre las impresiones generadas a partir del video</p> <p>-Video de cierre. “El viaje del ADN”: https://www.youtube.com/watch?v=YBU2-qmIYCc. Este con el fin de dar pie a la reflexión de como las diferencias físicas y culturales trascienden más allá e invitan a valorar al otro</p> <p>-Al final se evaluará la sesión.</p>	<p>Videos, tv, hojas de block, colores, lápiz, texto.</p> <p>Tiempo de duración: una sesión de dos horas.</p>
<p>Referencias:</p> <p>-Apploide Kids - Cuentos y Apps para Niños. “Un curioso mundo”. [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=pp5v7bLzA8A</p>		

-LizRa P. Culturas del mundo. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=VLk4cqlmri8>

-UnaPantallaPorLienzo. El viaje del ADN. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=YBU2-qmIYCc>

Sesión No17: “Nuestros derechos”		
Objetivo	Descripción	Materiales
<p>Permitir que los estudiantes reconozcan la importancia y la necesidad de estar enterados de sus derechos.</p>	<p>-Indagación por el significado de derecho, ¿Qué es un derecho? ¿Por qué deben existir los derechos? ¿Cuáles son los derechos de las personas? ¿Por qué lo más pequeños tienen derechos diferentes a los demás?</p> <p>-Lectura de cuento: “¿Sabes a que tenemos derecho?” realizado por Tascón (2012).</p> <p>-Reflexión sobre los derechos más importantes y construcción de cartel del derecho que más relevancia tenga para cada uno, para luego exponerlo.</p> <p>-Al final se propone una discusión sobre las condiciones de los niños en el país, reflexionando si realmente tienen garantías para el cumplimiento de sus derechos y se realiza una evaluación de la sesión.</p>	<p>Cuento, hojas, colores.</p> <p>Tiempo de duración: una sesión de dos horas.</p>
<p>Referencias:</p> <p>Ruíz, M., Corredor, L., Gutiérrez T., Tascón, D., Y Quintero, V. (2012). Cartilla educativa: “Un mundo para participar”. Universidad de Antioquia en el marco del proyecto “Palabrario”.</p>		

Sesión No18: “El uso inteligente de la tecnología”		
Objetivo	Descripción	Materiales
Debatir en torno al uso actual de la tecnología.	<p>-Visualización de video “El uso indiscriminado de la tecnología”.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=aVYi1WV_O_Y</p> <p>-El grupo se dividirá en dos, una parte defenderá los beneficios de la tecnología y los demás hablarán del uso inadecuado de la misma</p> <p>-Luego se les pide hacer una reflexión sobre el uso que ven de parte de sus familiares en cuanto a la tecnología</p> <p>-Finalmente se socializan las conclusiones y se hace una evaluación de la sesión.</p>	<p>Videos, tv.</p> <p>Tiempo de duración: una sesión de dos horas.</p>
<p>Bibliografía:</p> <p>-Vegetto 21. La sociedad actual, corto reflexivo. [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=aVYi1WV_O_Y</p>		

Sesión No19: “Escuchar y ser escuchado”		
Objetivo	Descripción	Materiales
Reconocer la importancia de la escucha en toda relación con los demás.	<p>-La sesión se inicia con la lectura de un texto relacionado con la importancia de expresarse “Exprésate más y nuevos amigos encontraras” elaborado por Quintero (2012), utilizando las</p>	<p>Texto argumentativo, tarjetas de personajes para</p>

	<p>estrategias de lectura (predicción, inferencia, formulación de hipótesis, recuento).</p> <p>-Después de la lectura se realizan las siguientes preguntas: ¿Expresan siempre lo que piensan? ¿Por qué lo hacen o no lo hacen?, ¿Frente a quien se expresan mejor?, ¿Cómo se sienten cuando hablan en público?, ¿Les gusta ser escuchados? ¿Porque?, ¿Les parece importante o no escuchar a los demás?</p> <p>-Se inicia un conversatorio y se reflexiona acerca de la importancia que tiene expresar las ideas y la escucha.</p> <p>-Después de esto se pasa a realizar el juego de “adivina quién soy”. El juego consiste en que un niño (a) salga al frente y por medio de la dramatización con palabras o gestos los demás adivinen lo que está haciendo.</p> <p>-Para finalizar se da un espacio para concluir sobre la importancia de la escucha mutua y la confianza a la hora de expresarse. Luego se evalúa la sesión.</p>	<p>“adivina quién soy”.</p> <p>Tiempo de duración: una sesión de dos horas.</p>
--	---	--

Referencias:

-Ruíz, M., Corredor, L., Gutiérrez T., Tascón, D., Y Quintero, V. (2012). Cartilla educativa: “Un mundo para participar”. Universidad de Antioquia en el marco del proyecto “Palabrario”.

Sesión No 20: ¿Cómo imagino un mundo ideal?
--

Objetivo	Descripción	Materiales

<p>Incitar a la discusión sobre las condiciones y dinámicas necesarias para hablar de un mundo ideal.</p>	<p>-Se presentan diferentes imágenes relacionadas con las problemáticas sociales como pobreza, discriminación, maltrato animal, violencia, muerte y se invita a generar un diálogo frente a lo que suscita en ellos cada imagen.</p> <p>-Luego se le entrega a cada uno varias hojas donde por medio de palabras y dibujos construyan un mundo donde sea posible terminar con todas las problemáticas sociales vistas.</p> <p>-Al final se les pide a varios estudiantes que expongan sus carteles y expliquen los argumentos de por qué un mundo ideal sería de esa forma.</p> <p>-Finalmente se evalúa toda la sesión, escribiendo en diferentes papeles palabras de cómo se sintieron, sus experiencias, sus perspectivas y al final se les invita a que lean todas las apreciaciones y hablen al respecto.</p>	<p>Imágenes, hojas de block, colores, lápiz.</p> <p>Tiempo de duración: una sesión de dos horas.</p>
---	--	---

6. CAPITULO VII: CONCLUSIONES

Para dar respuesta a la pregunta de investigación que inicialmente se planteó en este ejercicio investigativo, se puede decir que, de acuerdo con los resultados arrojados, la estrategia de la pregunta desde la filosofía, permitió el fortalecimiento de la argumentación oral en los estudiantes del grado segundo. Ello se puede evidenciar tanto en los resultados cuantitativos, donde los estudiantes del grupo experimental aumentaron su argumentación oral significativamente en

comparación al grupo que no fue tratado; como también, en el análisis cualitativo donde a partir de unas categorías se pudieron comprender los diferentes avances que ellos evidenciaron en su argumentación oral a través de las experiencias, los diálogos, debates y conversaciones generadas. En esta fase de la investigación, el criterio cuantitativo declarado como aumento de la argumentación oral, trasciende la dimensión de cantidad por la calidad discursiva apoyada en las ideas de amplitud y profundidad que le otorgan a los esfuerzos “de camino al habla” (Heidegger, 1987), todo el potencial semántico que le da tránsito a la palabra para presentar criterios con apertura interrogativa, es decir, logrando poner en el devenir argumentativo un plano dialógico donde la pregunta es la movilizadora de nuevos sentidos.

En las evaluaciones que los estudiantes realizaban de cada una de las experiencias, es posible dilucidar cada evento pedagógico y didáctico tendiente al fortalecimiento de la argumentación oral. Allí, dejaron plasmado el lugar que cada uno asumió desde el trabajo en equipo y desde la exigencia personal a la hora de exponer y defender sus posturas. Al mismo tiempo, demuestran cómo cada una de las temáticas y situaciones presentadas permitieron la reflexión y el cuestionamiento de problemáticas cotidianas que alcanzaron a considerar y visionar de manera diferente, superando las fórmulas instruccionales y jerárquicas con las cuales la educación delimita las actuaciones de los actores de la enseñanza y el aprendizaje. La pregunta desde la filosofía constituye, de esta manera, una instancia democrática donde la posesión de la palabra es un acto de la libertad alcanzada en la responsabilidad del conocimiento y, así mismo, en la práctica de una perspectiva didáctica donde, “una pedagogía de la pregunta” (Freire, 2014) sea el camino para cuestionar los postulados absolutistas y fundamentalistas que han hecho del conocimiento un registro de datos absolutos y mecánicos.

En esta perspectiva, una educación desde la pregunta profunda, se logra convertir en una

iniciativa para apuntar a una educación desde la incertidumbre, la reflexión y la participación. Desde allí, se hace posible reconocer el valor de la pregunta desde la filosofía como una dualidad armoniosa y detonante de procesos participativos y protagónicos por parte del estudiante. Además, implica nuevas dinámicas frente al ser y el hacer del maestro, donde ya éste no es el poseedor de la verdad, sino que asume un rol motivador y sensibilizador de procesos reflexivos, propositivos y constructivos del conocimiento. El maestro se integra a una nueva dialéctica del proceso formativo, toda vez que la posesión de la palabra como experiencia de verdadera libertad en la práctica educativa (Freire, 1969), sugiere, la comprensión del lugar enunciativo del otro y de su dignidad como sujeto político, ético y estético.

En esta línea de sentidos, el provocar a los estudiantes a movilizar su pensamiento y por ende al pronunciamiento del mismo, generó en ellos el deseo de participar activamente en el proceso de construcción del conocimiento, además de querer asumir una postura crítica desde lo que ya está construido, sin desconocer la importancia de la construcción social de los saberes y su apertura a los nuevos aportes que hacen parte del sentido del cambio como condición para el proceso permanente e inacabado de los mismos. El conocimiento pues, como un desafío humano que hace del espíritu y la actitud investigativa cualidades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje. De ahí entonces, la necesidad de proponer y permitir experiencias como las aquí presentadas desde los primeros años de vida escolar, pudiendo incitar al “pronunciamiento con sentido” como lo propone Freire (2005). En esa ruta, es posible apuntar a posibles transformaciones, pues es desde el inicio de la formación, cuando los estudiantes deben cultivar y manifestar todas aquellas actitudes y capacidades cuestionadoras, discursivas, reflexivas y propositivas.

A través del análisis de los resultados de este trabajo investigativo, fue evidente cómo el

fortalecimiento de la argumentación oral permitió la formación de otras actitudes como el respeto hacia el otro, la valoración de los aportes de los demás, la escucha activa y la seguridad y propiedad en cada uno a la hora de pronunciarse ante el otro. De ahí, se hace posible deducir que la estrategia representó y obtuvo un nivel de significación para los estudiantes, desde el reconocimiento de ellos mismos como pensadores y constructores de reflexión y de conocimiento, hasta la vivencia con el otro y, por supuesto, desde el pronunciamiento con sentido, donde ellos poco a poco fueron descubriendo la necesidad de enriquecer, polemizar y sustentar sus puntos de vista. Al respecto, los estudiantes pudieron tomar conciencia de la conformación de argumentos válidos, donde ellos mismos reclamaban de sus compañeros el argumentar y el dar razones que fundamentaran sus posturas.

Es de mencionar que esta investigación permitió evaluar los resultados de manera muy detallada y significativa, debido al enfoque mixto planteado, ya que a través de los lenguajes estadísticos y hermenéuticos fue posible descubrir la incidencia de esta propuesta en la argumentación oral de los estudiantes. Ello hace posible recomendar el uso de este enfoque para lograr procesos más profundos desde la indagación y la comprensión de un fenómeno. Además, desde los orígenes de la filosofía, el campo de los números y el de los conceptos era compartido dentro de una especie de amalgama estética que permitía hacer de la música el lenguaje preciso para contar como un narrar y un cuantificar los hechos que buscaban compartirse. No en vano Zuleta (1982) invita a leer como un proceso de pregunta que desentraña la factura musical del texto.

En este orden de ideas y, sin buscar concluir de manera taxativa este proceso que hace de la pregunta un desafío permanente en las prácticas y discursos de aula, se espera que esta investigación se convierta en una invitación a plantear y ejecutar diversas estrategias y proyectos

de intervención desde los primeros años escolares, pues es desde allí donde se aviva ese deseo de pensar, relacionar, cuestionar, descubrir y problematizar. Este tipo de apuestas puede ser el inicio de una posible estrategia frente a los diferentes problemas o paradigmas que se han preguntado la educación, como lo es la formación que reciben los estudiantes en su vida escolar y su participación en los procesos de construcción del conocimiento. De ahí, el reto que debe asumir cada uno de los docentes y de quienes se piensan las políticas educativas, pues no se puede continuar en deuda con la educación y con esos sujetos que se inscriben y creen en dicho proceso. Es imperante entonces reconsiderar el lugar del estudiante en el proceso educativo, el rol del maestro y por supuesto, los fines de la educación, entendiendo siempre que cada momento histórico supone nuevos retos que hacen de la pregunta la gran aliada con el compromiso de una sociedad libre, digna y capaz de encarar crítica y propositivamente las transformaciones que se requieren, en aras de no sacrificar la justicia. Este es el verdadero criterio teleológico de la educación y, por ende, el auténtico direccionamiento de una pedagogía donde la pregunta es la brújula para no extraviar los propósitos de este camino.

7. REFERENCIAS

- Accorinti, S. (2002). Matthew Lipman y Paulo Freire: Conceptos para la libertad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, (7), 18. pp. 35-56. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/312154447/Accorinti-Stella-Matthew-Lipman-y-Paulo-Freire-Conceptos-Para-La-Libertad>
- Alba, A. (2014). Conflicto, autoridad y argumentación: Elementos para pensar los caminos para la paz en el aula. *Revista Sinéctica*, 42, p.p 1-16. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000100004&lng=es&tlng=es.

- Amézquita, P. (2013). Filosofía para niños: un proyecto para la formación del sujeto ético-político en la escuela. *Rollos nacionales*, 4 (34), p.p. 77-86. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/2285/2150>
- Arias, M. & Tolmos, D. (2016). La actividad metaverbal en la enseñanza de la argumentación oral en niños de tercer grado de básica primaria. *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte*, (25), p.p. 49-69. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>.
- Bañales, G; Vega, L; Araujo, A; Reyna V; Rodríguez, B. La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (6), p.p. 879-910. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000300009
- Benlloch, B. (2014). *La lengua oral en el aula: una propuesta didáctica para trabajar la exposición oral*. (Tesis de maestría). Universitat Jaume I. España. Recuperada de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/104974/TFG_2014_BENLLOCH.pdf?sequence=1
- Campos, Agustin. (2009). Métodos mixtos de investigación. Integración de la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa. Bogotá, Magisterio.
- Camps, A. & Dolz, J. (1995) Introducción: Enseñar a Argumentar: Un Desafío para la Escuela Actual. *Comunicación, lenguaje y educación*, (26), p.p. 5-8. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127626005.pdf>
- Castillo, H y Mosquera, L (2017). *La pregunta como una expresión genuina del pensamiento creativo de los niños y las niñas*. [CD-ROM]. Medellín. Universidad de Antioquia.

- Cervantes, J; Cabañas, G; Ordoñez, J. (2017). El Poder Persuasivo de la Refutación en Argumentaciones Colectivas. *Bolema, Rio Claro*, 31, (59), p.p. 861-879. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2017000300861&lng=es&tlng=es
- Derechos básicos de aprendizaje. (2016). Ministerio de Educación Nacional, (2), p.p 1-54. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia.
- Díaz, F. (2006). La evaluación auténtica centrada en el desempeño: Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza en Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. Universidad Nacional Autónoma de México. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 47, pp. 121-122. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828008.pdf>
- Estándares básicos de competencias del lenguaje. (2006). Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia.
- Firacative-Ruiz, R. (2014). Textualidad y gramática argumentativa. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (24), p.p. 25-42. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n24/n24a03.pdf>
- Foucault, M. (1994) *Hermenéutica del sujeto*. Edición y traducción: Fernando Alvarez-Uría. Ediciones La Piqueta. Madrid. p.p 1-142. Recuperado de <https://seminarioatap.files.wordpress.com/2013/02/foucault-michel-hermeneutica-del-sujeto.pdf>
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. 2ª Edición. Siglo XXI. Editores, S.A. de C.V. México.
Recuperado de <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Freire, P. (2014). *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores. DOI:
<https://doi.org/10.35362/rie692145>
- Gamboa; S. (2014). Argumentación y formación. Perspectivas para una sociedad democrática en la condición posmoderna. *Revista Folios*, (40), p.p. 19-30. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n36/n36a07.pdf>
- Galeano, M. E. (2004). Observación participante: actividad de la vida cotidiana o estrategia de investigación social. En *Estrategias de investigación social cualitativa. La carreta*. Editores E.U. Medellín, Colombia.
- Gallo, L. (2012) “Las prácticas corporales en la educación corporal”. *Grupo de Investigación: Estudios en Educación Corporal*, 34, (4), p.p 825-843. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4013/401338573003.pdf>
- García, M. (2014). Sobre la perspectiva de la extrañeza, el asombro y la filosofía. *Instituto de Investigaciones Filosóficas*, 5, (8), p.p 9-28. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rfoi/v5n8/v5n8a2.pdf>
- García, M., Martínez, C., Martín, N. y Sánchez, L. (2002). *La entrevista*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid. Recuperada de http://www.uca.edu.sv/mcp/media/archivo/f53e86_entrevistapdfcopy.pdf
- García, C. (2010). Evaluar lo oral. *Enunciación*, 15, (2), p.p 103-113. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/viewFile/3163/4548>

- Gomez, J. (2017). ¿Qué es la argumentación práctica? *Revista Co-herencia*, 14 (27), p.p.215-243.
Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/cohe/v14n27/1794-5887-cohe-14-27-00215.pdf>
- González, E (2011). Sobre la experiencia hermenéutica o acerca de otra posibilidad para la construcción del conocimiento. *Discusiones filosóficas*. (18), 125 – 143. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v12n18/v12n18a06.pdf>
- Guardado, F. (2017). Proble-Matizando y de otro modo pensando el mundo que nos rodea: una experiencia de filosofía con niñas y niños en diálogo con pensamientos de Michel Foucault. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 4 (7), p.p. 11 – 32. Recuperado de <http://www.humanidades.usac.edu.gt/usac/wp-content/uploads/2012/08/revista-4-de-filosofia-2017-para-web-ilovepdf-compressed.pdf>
- Guzmán, Y., Flores, R. y Tirado F. (2012). Innovación Educativa. La evaluación de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea a través de rúbricas. *Innovación educativa*, 12 (60), p.p. 17-40 Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732012000300003
- Heidegger, M. (1987). De camino al habla. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Heras, A., Miano, A. (2012). El lenguaje audiovisual en la investigación social y la comunicación pública del conocimiento. *Ciencia, Público y Sociedad*, 1(1), p. p. 18-40. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/308749843_El_lenguaje_audiovisual_en_la_investigacion_social_y_la_comunicacion_publica_del_conocimiento
- Hernandez, C., Mockus, A., Granés J., Charum, J., Castro, M. (1987) Lenguaje, voluntad del saber y calidad de la educación. *Revista: Educación y Cultura. Revista trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores FECODE*. (12), pp. 60-70.

- Hernandez, A. & y Hernández, L. (2012). Ecosistemas escolares para el desarrollo del pensamiento creativo en los niños. *Praxis & Saber*, 3 (6), p.p. 141-164. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4772/477248390007.pdf>
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. ed.). Ciudad de México, México: McGraw-Hill Education.
- Hernandez Nieto, R. (2004). Instrumentos de recolección de datos en ciencias sociales y ciencias biomédicas. Validez y confiabilidad. Diseño y construcción. Normas y formatos. Universidad de Los Andes-Merida, Venezuela.
- Hidalgo, C. (2016) Hermenéutica y argumentación: aportes para la comprensión del diálogo intercultural. *Estudios de Filosofía*, (54), p.p. 107-130. Recuperado de: https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/estudios_de_filosofia/article/view/325426
- Hurtado, V. (2006). Didáctica de la lectura y la escritura en la infancia. Medellín, Colombia. Editorial L Vieco S.A.S
- Larraín, A y Freireb, P. (2012). El uso de discurso argumentativo en la enseñanza de ciencias: Un estudio exploratorio. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII (2), p.p. 133-155. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v38n2/art09.pdf>
- Leal, F. (2015). Pragmadialéctica y Argumentación. Estudios en honor a Franz van Eemeren Guadalajara, Jal.: Editorial Universitaria. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 13, p.p. 1-7. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/ria/article/viewFile/8049/8331>
- Le Breton, D. (2000). El cuerpo y la educación. *Revista Complutense de Educación*, II (02), p.p 35-42. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150303>

- Leconte, M. (2015) El habla habla. El Heidegger del pensar onto-histórico y la pregunta por el origen de la significación lingüística. *ARETÉ. Revista de Filosofía*, XXVII (2), pp. 267-278.
- López de UllibarrI, I. y Pita Fernández, S. (1999). Medidas de concordancia: el índice Kappa. *Atención Primaria en la Red*, 6 p.p.169-171. Recuperado de <https://www.fisterra.com/mbe/investiga/kappa/kappa2.pdf>
- Llanos, R. (2014). La filosofía para niños en el fortalecimiento del pensamiento superior. En *Revista Educación y Humanismo*, 16(27), p.p. 61-69. Recuperado de <http://oaji.net/articles/2016/2333-1473438769.pdf>
- Mage, B. (2010). Una introducción a la filosofía. Diálogo con Isaiah Berlin. Ediciones Digitales, p.p 17-46. Recuperado de https://issuu.com/alfinliebre/docs/diálogo_con_isaiah_berlin
- Martínez, M (2005). La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso. Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura. *Universidad del Valle*, p.p. 1-165. Recuperado de: http://www.uruguayeduca.edu.uy/sites/default/files/2017-06/La_argumentacion_en_la_dinamica_enunciat.pdf
- Martínez, M. (2004) Ponencia «La orientación social de la argumentación en la dinámica enunciativa del discurso» en III Coloquio Nacional de Estudios del Discurso. Universidad de Medellín, 22 a 24 de septiembre de 2004. (1 a 36 p).
- Migdalek, M., Santibáñez, C. y Rosemberg, C. (2014). Estrategias argumentativas en niños pequeños: Un estudio a partir de las disputas durante el juego en contextos escolares. *Ikala, Revista de lenguaje y cultura*, 47(86), p.p. 435-462. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v47n86/a05.pdf>

- Moeschler, J. (1985). *Argumentación y conversación. Elementos para un análisis pragmático del discurso*. Editorial Didler. Ginebra.
- Monzón, L. A. (2011). Argumentación: objeto olvidado para la investigación en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), p.p. 41-54. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-monzon.html>
- Nomen, J. La Filosofía nos hace críticos, creativos y cuidadosos. BBVA. Fecha: mayo 16/2018. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=e3BumAX-eME>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades: propuestas para el desarrollo humano (1ª edición)*. Editorial Paidós, Barcelona.
- Onfray, M. (2008). *La comunidad filosófica. Por una Universidad popular*. Barcelona, España. Editorial Gedisa
- Parker, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Perelman F. (2002). Textos argumentativos: su producción en el aula. *Revista verdad y vida*, 22. (02). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n2/22_02_Perelman.pdf
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado sobre la argumentación. La nueva retórica*. Editorial Gredos. Madrid
- Plantin, C. (2014). Lengua, argumentación y aprendizajes escolares. *TEN*, (36), p.p. 95 – 114. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/ten/n36/n36a07.pdf>
- Plata, M. (2011). Procesos de indagación a partir de la pregunta una experiencia de formación en investigación. *Revista: praxis y saber*, 2 (3), p.p. 139-172. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/1114/1113

Proyecto educativo institucional. Institución educativa Compartir PEI. Recuperado de <https://www.iecompartirm.edu.co/archivos/PEICOMPARTIR.pdf>

Quero Virla, M. (2010) Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos*, 12 (2), pp. 248-252. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/993/99315569010.pdf>

Saenz, C. (2006). *Preguntas molestas: ¿Qué es la filosofía y para qué sirve?* (Tesis de doctorado). Universidad de Texas, Austin. Recuperado de: http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/11944/preguntas_molestas_Saenz.pdf?sequence=1.

Savater, F. (1999). *Las preguntas de la vida*. Barcelona: Ariel. Círculo de lectores.

Van Eemeren, F. (2006). *Argumentación, comunicación y falacias*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

Van de Velde, H. (2014). Aprender a preguntar, preguntar para aprender. ¿Cómo lo hacemos para aprovechar al máximo la pregunta como recurso pedagógico-didáctico? Recuperado de https://www.upf.edu/cquid/_pdf/saber_preguntar_vandvelde.pdf

Valenzuela, M; Ramaciotti, A. (2016). Uso de preguntas como estrategia clave en la sala de clases: la pieza que falta. *Revista panamericana de pedagogía saberes y quehaceres del pedagogo*, (23), p.p. 37-69. Recuperado de: <http://dbcientificas.udem.edu.co:2200/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=8f434093-2196-4c49-afe4-1a2ebb7624f9%40sessionmgr103>

Vargas, G. & Guachetá, E. (2012) La pregunta como dispositivo pedagógico. *Itinerario Educativo*, 26 (60), p.p. 173-191 Recuperado de: <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1408/1201>

- Vásquez y Caicedo (2017). *Pedagogía de la pregunta: una aproximación a la participación infantil*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia. Recuperado de:
http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2604/1/CB0718_alexandra_yerley.pdf
- Villasana, C. (2014). Argumentando bien, construimos ciudadanía. *EPISTEME NS*, 34 (1), p.p. 85-95
Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-43242014000100005&script=sci_abstract&tIng=es
- Walton, D. N. (1989). *Informal Logic: a Handbook for Critical Argumentation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weston, A. (2005). *Las claves de la argumentación*. Editorial Ariel, S. A. Barcelona.
- Zuleta, O. (2005). La pedagogía de la pregunta una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9, (28), p.p. 115-119. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35602822.pdf>

8. ANEXOS

Anexo 1: Rubrica de evaluación para medir la argumentación oral:

Descriptores de la argumentación oral	Descripción de indicadores	Niveles		
		Lo hace 3	Algunas veces lo hace 2	No lo hace 1
Tesis	Plantea y delimita el tema con claridad y precisión.			
Argumentos	Propone argumentos con claridad que sustentan la tesis.			
Conclusión	La conclusión recoge los puntos claves de la argumentación.			
Contrargumentos	Utiliza los argumentos de otros, para exponer los argumentos propios que presentan otras miradas a los planteamientos presentados.			

Orden y coherencia	Introduce el tema correctamente, justificando su pertinencia e interés.			
	Presenta una estructura lógica y un hilo conductor del discurso de forma coherente, llamando la atención de sus compañeros.			
Expresión y uso del lenguaje	Expresa de manera clara y concisa las ideas, evidenciando un uso fluido del lenguaje y mostrando capacidad de síntesis.			
Persuasión	Convence a sus compañeros de su postura, gracias a la validez de sus argumentos.			
Actitud	Mira al interlocutor			
Escucha	Respeto la palabra del otro, escuchando activamente.			

Anexo 2. Carta de permiso para registro fílmico.



Cordial saludo.

Para la realización del proyecto de investigación "La pregunta desde la filosofía para fortalecer la argumentación oral" desde la maestría en educación de la Universidad de Medellín, la maestra Tatiana Gutiérrez Bedoya de la Institución Educativa Compartir requiere de la participación de su hijo, con la realización de unas entrevistas y la presencia en diferentes experiencias pedagógicas dentro del aula. Para ello, se hará registro audiovisual, por lo que se requiere su autorización para realizar registros fílmicos a su hijo(a).

Autorizo: SI__ NO__

Nombre del estudiante: _____

FIRMA: _____

Anexo 3. Encuesta para aspectos sociodemográficos.



Encuesta para investigación.

Cordial saludo. Desde la maestría en educación de la Universidad de Medellín, la maestra Tatiana Gutiérrez Bedoya del grado 2.2 ha venido realizando una investigación con los estudiantes del grado segundo. Para ello solicitamos encarecidamente, responder esta corta encuesta, teniendo en cuenta las prácticas con sus hijos. Son 9 preguntas, las cuales les pedimos respondan con toda honestidad, pues no tendrá ningún fin para el colegio sino para el trabajo investigativo de la maestra con su estudio en la Universidad. Agradecemos mucho la colaboración.

1. Nombre del estudiante: _____ 2. Edad: _____

3. Número de hermanos: _____

4. Nivel educativo de la madre: marque con una X la opción correcta

primaria _____ primaria sin culminar _____ bachillerato completo _____ bachillerato sin terminar _____ universitario (técnica, tecnología o carrera profesional) _____

5. Nivel educativo del padre: marque con una X la opción correcta

primaria _____ sin culminar _____ bachillerato completo _____ bachillerato sin terminar _____ universitario (técnica, tecnología o carrera profesional) _____

6. ¿Qué actividades extracurriculares realiza su hijo(a): marque con una X la opción correcta

Clases de baile _____ Visita a biblioteca: _____ Grupo scaus o grupo policía: _____ Pasear en familia: _____

Talleres de lectura y escritura: _____ Salir a comer en familia: _____ Otra _____

¿Cuál? _____

7. ¿Su hijo realiza algún deporte? SI _____ NO _____

¿Cuál?: marque con una X la opción correcta: futbol _____ Natación _____ Taekwoo _____ Patinaje _____ Ballet _____

Otro _____ ¿Cuál? _____

8. ¿Dedica tiempo en casa para leer con su hijo o hija? SI _____ NO _____ ¿Cuántas horas diarias? _____

9. ¿Dedican tiempo en casa para dialogar en familia, por ejemplo a la hora de comer, resolver un problema, dar consejos?

SI _____ NO _____ ¿Cuánto tiempo? _____